



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2012

**Margarida Maria  
Carvalho Rodrigues  
Cortesão**

**O ensino de Poesia com Quadro Interativo  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



**Margarida Maria  
Carvalho Rodrigues  
Cortesão**

**O ensino de Poesia com Quadro Interativo  
Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática, ramo de Tecnologias, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e coorientação da Doutora Maria Inês Almeida Cardoso, Bolseira de Pós-doutoramento da *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho às minhas filhas, pela compreensão e ajuda nos momentos difíceis. Que lhes seja fonte de inspiração e orgulho.

Ao meu marido, que esteve sempre presente, pelo seu apoio, pela sua paciência.

Aos meus pais, pela presença constante.

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**  
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo**  
Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Inês Almeida Cardoso**  
Bolseira de Pós-doutoramento da *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À Professora Luísa, pela orientação, sugestões e ideias. Também por me ter ajudado a ver que há mais para além do imediato.

À Inês, pelas suas orientações, pelas palavras amigas, pelo incentivo constante.

À colega Helena Borges, pela partilha e disponibilidade.

Aos meus alunos, por estarem sempre disponíveis para aprender, para experimentar.

## palavras-chave

texto poético, ensino de poesia, TIC, Quadro Interativo

## resumo

O presente trabalho consiste num estudo de investigação-ação, no âmbito do qual foi implementado um programa continuado de abordagem ao texto poético com alunos do 3.º ano do Ensino Básico. Com esta investigação temos em vista compreender qual a relação dos alunos participantes com a poesia e de que modo é que este programa de ensino, com determinadas características, de que destacamos a ativação do dispositivo didático “sequência de ensino” e o uso das tecnologias, pode contribuir para criar uma relação mais afetiva e positiva com os textos poéticos.

Nesse sentido, realizámos um trabalho de intervenção ao longo de um ano letivo, no âmbito do qual implementámos, com suporte no Quadro Interativo, uma Sequência de Ensino aplicada à poesia. Com os trabalhos realizados pretendemos averiguar quais os efeitos em termos da relação que os alunos estabelecem com a poesia e com a escrita de poesia, bem como no desenvolvimento de competências no domínio da escrita de texto poético.

A análise dos dados obtidos a partir de dois questionários, um aplicado no início e outro no fim da “sequência de ensino”, a análise das produções de poemas realizadas antes, durante e no final do programa de ensino da poesia e as respostas a várias perguntas de orientação, feitas aos alunos ao longo de todo o processo, permitiram-nos concluir que a utilização de dispositivos didáticos como a “Sequência de Ensino”, elaborados com o objetivo expresso de exploração de determinados géneros de texto, neste caso, textos poéticos, quando coadjuvados pela utilização das tecnologias - nesta experiência de ensino, particularmente relevante o Quadro Interativo Multimédia e os recursos da *Web.2* -, criam um poderoso meio de exploração de diferentes dimensões do género textual em questão, com alunos do 1.º CEB. Além disso, foi, assim, favorecida a criação de situações significativas de aprendizagem da escrita de poesia, facilitando o desenvolvimento de estratégias de escrita colaborativa para uma melhor gestão do processo escritural, e contribuindo para ativar mecanismos de motivação que possibilitem uma forte adesão das crianças às atividades, maior garantia de efetivas aprendizagens, de que os alunos também deram prova, e de uma maior evolução na produção textual.

**keywords**

poetic text, teaching poetry, ICT, interactive whiteboard

**abstract**

The present work is a study of action inquiry that was implemented under a rolling program of approach to the poetic text with 3rd year students of compulsory Education. With this research we aim to understand the student's relationship with poetry and in what way this teaching program can help to create a more positive and affective relationship with poetic texts, considering that this teaching program has specific characteristics, such as the use of a "Teaching Sequence" with the support of ICT.

Thus, we performed an intervention during a school year, in which we implemented, with support in interactive whiteboard, the didactic device "Teaching Sequence" applied to poetry. With this work we intend to investigate the effects in terms of the relationship that students have with poetry and writing poetry, as well as developing skills in writing poetic text.

The analysis of data obtained from two questionnaires, applied at the beginning and at the end of the "teaching sequence," the analysis of the poems performed before, during and after the education program of poetry and the answers to many guiding questions throughout the entire process, allowed us to conclude that the use of didactic devices such as "Teaching Sequence", developed with the express purpose of teaching certain genres of text, in this case poetic texts, and when supported by the use of technologies - in teaching experience, interactive whiteboard and Web.2 resources -, create a powerful device to explore different dimensions of a certain textual genre with students of compulsory Education. Furthermore, meaningful learning situations writing poetry have been created, facilitating the development of strategies for collaborative writing in order to improve the process of writing, and contributing to activate mechanisms of motivation to ensure strong adhesion to the school activities. Thus, effective learning was possible such as the evolution observed in the pupils' texts.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | 11 |
| <b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>   | 17 |
| <b>CAPÍTULO 1 – Algumas razões para o ensino da poesia</b>                         | 19 |
| 1. A leitura literária e o lugar do literário                                      | 19 |
| 2. Poesia – especificidade dos géneros poéticos                                    | 23 |
| 3. Potencialidades da Poesia   | 25 |
| <b>CAPÍTULO 2 – Para a abordagem do texto poético em sala de aula</b>              | 31 |
| 1. Pistas para um programa de ensino da poesia                                     | 31 |
| 2. Recursos /Dimensões da poesia   | 38 |
| 2.1. A forma – o verso e a estrofe   | 39 |
| 2.2. Recursos de sonoridade: a rima e o ritmo                                      | 40 |
| 2.3. Recursos morfosintáticos: a anadiplose, a anáfora e a repetição               | 42 |
| 2.4. Recursos semânticos: a metáfora   | 43 |
| 3. A relação das crianças com a escrita e com o saber                              | 44 |
| 4. Dispositivo didático para ensinar e aprender a escrever – A Sequência de Ensino | 47 |
| 4.1. Motivação para a escrita (poética)  | 50 |
| 4.2. A escrita colaborativa/ a revisão textual                                     | 52 |
| 4.3. A escrita por modelo  | 54 |
| <b>CAPÍTULO 3 - As Tecnologias e o ensino da escrita</b>                           | 57 |
| 1. O Quadro Interativo Multimédia na Educação                                      | 61 |
| 2. Os recursos da <i>Web</i> : o <i>email</i> , os blogues, ...                    | 65 |
| 3. Os recursos da <i>Web</i> : o livro digital                                     | 67 |
| <b>PARTE II – METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS</b>                                  | 73 |
| <b>CAPÍTULO 1 – Definição da metodologia</b>                                       | 75 |
| 1. Problema de investigação - Questões de investigação                             | 75 |
| 2. Objetivos da investigação   | 76 |
| 3. Participantes e contexto do estudo  | 77 |



|  |           |
|--|-----------|
| 4. Seleção da metodologia de investigação: a investigação-ação                     | 78        |
| 5. Seleção das técnicas de recolha de dados e instrumentos de investigação         | 80        |
| <b>CAPÍTULO 2 - Descrição do estudo – apresentação e análise de resultados</b>     | <b>85</b> |
| 1. “Momentos de Poesia” – Atividade transversal ao programa de abordagem da poesia | 87        |
| 2. Primeiro Ciclo de atividades: a escrita por modelo                              | 92        |
| 2.1. Poemas para o “Dia de S. Valentim”: “O Amor é” – primeira atividade           | 92        |
| 2.1.1. Reflexão sobre a primeira atividade   | 93        |
| 2.2. Poemas sobre os sentimentos: Reformulação da atividade anterior               | 94        |
| 2.2.1. Reflexão sobre a reformulação da atividade                                  | 96        |
| 3. Segundo Ciclo de atividades: a estrutura “Palavra Puxa Palavra”                 | 98        |
| 3.1. Poemas para o “Dia do Pai”  | 98        |
| 3.1.1. Reflexão sobre a primeira atividade   | 100       |
| 3.2. Poemas sobre a primavera  | 102       |
| 3.3. Poemas para o “Dia da Mãe”  | 103       |
| 3.3.1. Reflexão sobre as atividades “Palavra Puxa Palavra”                         | 104       |
| 4. A Sequência de Ensino implementada  | 105       |
| 4.1. Modelo da Sequência de Ensino   | 105       |
| 4.2. Caderno de Encargos do Género Poesia  | 107       |
| 4.3. Abertura da Sequência de Ensino   | 126       |
| 4.4. Questionário Inicial – apresentação dos resultados                            | 127       |
| 4.4.1. Dados pessoais dos participantes  | 128       |
| 4.4.2. Relação pessoal dos alunos com a poesia                                     | 128       |
| 4.4.3. Relação poesia/leitura  | 132       |
| 4.4.4. Relação poesia/escrita  | 139       |
| 4.4.5. Poesia na sala de aula  | 141       |
| 4.5. Apresentação da situação de comunicação – a produção inicial de poemas        | 145       |
| 4.5.1. Análise e reflexão sobre as produções iniciais                              | 146       |
| 4.5.2. Definição dos conteúdos a ensinar   | 148       |
| 4.6. Elaboração de instrumentos: atividades  | 149       |
| 4.6.1. Módulo 1 - os versos  | 151       |
| 4.6.1.1. Reflexão sobre o módulo 1   | 154       |
| 4.6.2. Módulo 2 - as estrofes  | 156       |
| 4.6.2.1. Reflexão sobre o módulo 2   | 160       |

|  |         |
|--|---------|
| 4.6.3. Módulo 3 - a metáfora   | 162     |
| 4.6.3.1. Reflexão sobre o módulo 3   | 164     |
| 4.6.4. Módulo 4 - anáfora, repetição e refrão  | 166     |
| 4.6.4.1. Reflexão sobre o módulo 4   | 173     |
| 4.6.5. Módulo 5 – a rima   | 179     |
| 4.6.5.1. Reflexão sobre o módulo 5   | 187     |
| 4.6.6. Módulo 6 – o ritmo  | 198     |
| 4.6.6.1. Reflexão sobre o módulo 6   | 201     |
| 4.7. A produção final de poemas  | 203     |
| 4.7.1. Análise e reflexão sobre as produções finais  | 204     |
| 4.8. A relação pessoal com a poesia – evolução (apresentação dos resultados do questionário final) | 217     |
| 4.8.1. Dados pessoais  | 218     |
| 4.8.2. Relação com a poesia  | 218     |
| 4.8.3. Ler/escrever poesia   | 221     |
| 4.8.4. Sobre as aulas de poesia  | 224     |
| <br><b>CONCLUSÃO</b>   | <br>231 |
| <br><b>BIBLIOGRAFIA PASSIVA</b>  | <br>245 |
| <br><b>BIBLIOGRAFIA ATIVA</b>  | <br>252 |
| <br><b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>   |         |
| Figura 1 - Modelo da sequência de ensino   | 49      |
| Figura 2 – Vantagens do uso do Quadro Interativo para alunos e professoras                         | 64      |
| Figura 3 - Desenho do estudo   | 86      |
| Figura 4 - Cronologia das atividades   | 87      |
| Figura 5 - Poemas “O Amor é”   | 93      |
| Figura 6 - Poemas sobre os sentimentos   | 96      |
| Figura 7 - Poemas para o “Dia do Pai”  | 100     |
| Figura 8 - Poemas sobre a primavera  | 103     |
| Figura 9 - Poemas para o “Dia da Mãe”  | 104     |
| Figura 10 - Sequência de Ensino da Poesia (adaptado de Pereira & Cardoso, 2011)                    | 107     |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 11 - Textos mentores do módulo 1                    | 110 |
| Figura 12 - Textos mentores do módulo 2                    | 113 |
| Figura 13 - Textos mentores do módulo 4                    | 119 |
| Figura 14 - Textos mentores do módulo 5 – Grupo I          | 121 |
| Figura 15 - Textos mentores do módulo 5 – Grupo II         | 122 |
| Figura 16 - Textos mentores do módulo 6                    | 124 |
| Figura 17 - Poemas da produção inicial                     | 146 |
| Figura 18 – Cronologia da aplicação da Sequência de Ensino | 150 |
| Figura 19 - Metáforas                                      | 165 |
| Figura 20 - Poemas da Indecisão                            | 175 |
| Figura 21 - Poemas coletivos “Boas anáforas”               | 177 |
| Figura 22 - Poemas com rima cruzada                        | 188 |
| Figura 23 - Poemas com rima emparelhada                    | 190 |
| Figura 24 - Poemas com rima cruzada                        | 194 |

## INDICE DE TABELAS

### *Questionário inicial:*

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - pergunta 4 - Gostas de Poesia?  | 128 |
| Tabela 2 - pergunta 5 - Já ouviste alguém a dizer poemas em voz alta?                      | 129 |
| Tabela 3 - pergunta 7 - Quantos livros de poesia há em tua casa?                           | 130 |
| Tabela 4 - pergunta 8 - Se te lembrares, escreve um título de um poema que já tenhas lido. | 131 |
| Tabela 5 - pergunta 10 - Achas que este texto é um poema? Porquê?                          | 132 |
| Tabela 6 - pergunta 12 - Onde já leste poesia?   | 133 |
| Tabela 7 - pergunta 13 - A última vez que leste ou ouviste ler poesia foi...               | 134 |
| Tabela 8 - pergunta 14 - Que tipo de poemas te agradam mais?                               | 134 |
| Tabela 9 - pergunta 15 - O que achas que te ajuda a compreender bem um poema?              | 135 |
| Tabela 10 - pergunta 16 - De que precisas mais para compreenderes bem um poema?            | 136 |
| Tabela 11 - pergunta 17 - Quando não compreendes um poema, que fazes?                      | 137 |
| Tabela 12 - pergunta 18 - Como gostas mais de ler um poema?                                | 138 |
| Tabela 13 - pergunta 21 - Onde já escreveste poesia?                                       | 139 |
| Tabela 14 - pergunta 22 - Como gostas de escrever poemas?                                  | 140 |
| Tabela 15 - pergunta 27 - Escreve três palavras que te lembrem as aulas de poesia.         | 142 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 16 - pergunta 28 - Em Língua Portuguesa, quando escreves poemas?  | 143 |
| Tabela 17 - pergunta 29 - Que atividades de escrita de poesia costumavas fazer na aula?  | 144 |
| Tabela 18 - Opções temáticas dos poemas finais   | 205 |
| Tabela 19 - Número de versos dos poemas finais   | 208 |
| Tabela 20 - Divisão dos poemas finais em estrofes  | 209 |
| Tabela 21 - Recursos expressivos utilizados  | 211 |
| <br><i>Questionário final:</i>   |     |
| Tabela 22 - pergunta 3 - Em relação à poesia, gostas de:   | 219 |
| Tabela 23 - pergunta 4 - Achas que as seguintes atividades contribuem para gostares de poesia?   | 220 |
| Tabela 24 - pergunta 5 - Diz uma ou duas situações/acontecimentos da tua vida escolar que te levaram <u>a gostar</u> de poesia.  | 221 |
| Tabela 25 - pergunta 7 - Na escola, como preferes escrever poesia?   | 222 |
| Tabela 26 - pergunta 8- Diz por que é que este texto pode ser considerado um poema.  | 222 |
| Tabela 27 - pergunta 9 - O que achas que é preciso para compreenderes bem um poema?  | 223 |
| Tabela 28 - pergunta 10 - Quando não compreendes um poema, o que fazes? (assinala <u>uma opção</u> )   | 223 |
| Tabela 29 – pergunta 11 - Em que medida é que achas que estas atividades te ajudaram a aprender coisas sobre a poesia?   | 224 |
| Tabela 30 – continuação da pergunta 11- a  | 225 |
| Tabela 31 – continuação da pergunta 11- b  | 226 |
| Tabela 32 – pergunta 13 - O que fizeste tu de <u>mais interessante</u> nas aulas sobre poesia?   | 227 |
| Tabela 33 – pergunta 15 - Imagina que o Diretor chegava hoje à escola e te fazia perguntas sobre a sequência de aulas em que estudaste a poesia: <i>O que estiveste a fazer? Que papel teve o professor? O que aprendeste que não sabias? Valeu a pena? Porquê?</i> O que responderias ao Diretor? | 228 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### *Questionário inicial:*

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - pergunta 6 - Escreve nomes de poetas que conheças. | 129 |
|--|-----|

### *Questionário final:*

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 2 – pergunta 12 - Das atividades que realizaste, assinala as que fizeste, este ano, pela primeira vez, <u>na sala de aula</u> . | 227 |
|---|-----|

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Em CD-Rom

#### Anexo 1 – Momentos de Poesia

Documento 1 – Fotografias 1 a 6 - Cantinho da Leitura

Documento 2 - Cronograma da atividade Momentos de Poesia

#### Anexo 2 – Apresentação de poesia em *PowerPoint*

Documento 1 – *PowerPoint* 1 – apresentação de poesias selecionadas pelos alunos

Documento 2 - Vídeo 1 – Leitura do poema “Figos, passas e pinhões” (Margarida)

Documento 3 - Vídeo 2 – Leitura do poema “Hora de dormir” (Simão)

Documento 4 - Vídeo 3 – Leitura do poema “Ser Poeta” (voz *off*) (Samuel)

Documento 5 - Gravação de voz 1 – slide 5 - poema “Ser Poeta” (Samuel)

Documento 6 - Gravação de voz 2 – slide 6 - poema “Girassol” (Mariana)

Documento 7 - Canção 1 – slide 5 – Trovante, “Perdidamente”

Documento 8 – Lista de livros de poesia consultados para seleção de poemas

#### Anexo 3 – Poemas da definição – “Dia de S. Valentim”

Documento 1- Fotografias 8 e 9 – Cartaz da Biblioteca e Cartaz da sala de aula

Documento 2 - Lista de poemas “O Amor é”

#### Anexo 4 – Poemas sobre os sentimentos

Documento 1– *Flipchart* 1 – Estratégia de apoio para a escrita de poemas sobre os sentimentos

Documento 2 - *Flipchart* 2 – Revisão dos poemas sobre os sentimentos

Documento 3 - Foto 10 – Revisão dos poemas sobre os sentimentos no QI

Documento 4 - Lista de poemas sobre os Sentimentos

#### Anexo 5 – “Palavra puxa Palavra”

Documento 1 - PPT 2 – Suporte da aula

Documento 2 - Ficha de registo – “Palavra puxa Palavra”

Documento 3 - Lista de poemas para o “Dia do Pai”

Documento 4 – Digitalizações (1e 2) - trabalhos do “Dia do Pai”

Documento 5 - Lista de poemas sobre a primavera

Documento 6 - *Flipchart* 3 – estratégia de apoio “Palavra Puxa Palavra”

Documento 7 - Lista de poemas para o “Dia da Mãe”

#### Anexo 6 - Produção inicial da Sequência de Ensino – poemas sobre a música

Documento 1- Ficha de registo da atividade sobre a música

Documento 2 - Lista de poemas sobre a música

Documento 3 - *Flipchart* 4 – suporte para a revisão dos poemas sobre a música

Documento 4 - Notas de campo – Revisão e comentário dos poemas sobre a música

Documento 5 - Elementos para análise da primeira produção

Documento 6 - Digitalizações (1 e 2) de trabalhos dos alunos

#### Anexo 7 - Módulo 1 – O Verso

Documento 1 - Plano de aulas do Módulo 1

Documento 2 – *Flipchart* 5 – Atividades sobre os versos

Documento 3 - Ficha sobre os Versos – para fazer no computador

Documento 4 – Ficha – sobre os Versos – em suporte papel

Documento 5 - Vídeo – Comentários sobre a divisão em versos do poema de Luísa Ducla Soares (aula 27/Abril)

Documento 6 - Notas de campo – retiradas nas aulas do Módulo1

#### Anexo 8 – Módulo 2 – As estrofes

Documento 1 – Plano de aulas do Módulo 2

Documento 2 – *Flipchart* 6 – Atividades sobre as estrofes

Documento 3 – Ficha de registo: Estrofes

Documento 4 – Notas de campo da aula sobre as estrofes

Documento 5 – Fotografia 11 – exercício de classificação de estrofes no QI

#### Anexo 9 – Módulo 3 – A metáfora

Documento 1 - Plano de aulas do Módulo 3

Documento 2 – *Flipchart* 7 – Atividades sobre a metáfora

Documento 3 - Ficha de registo: metáforas

Documento 4 - Lista de poemas/ metáforas

Documento 5 – Registos fotográficos da aula (fotos 12 e 13)

Documento 6 – Vídeo – exercício interativo - metáforas

Documento 7 - Notas de campo da aula de 17/05 sobre a metáfora

#### Anexo 10 - Módulo 4 – A anáfora, repetição e refrão

Documento 1 - Plano de aulas do Módulo 4

Documento 2 – *Flipchart* 8 – Atividades sobre a anáfora, repetição e refrão

Documento 3 - Ficha de registo: aula 1: a anáfora; trabalho de grupo: anáfora, repetição e refrão

Documento 4- Ficha de registo: aula 2: a repetição

Documento 5 - Ficha de registo: aula 3: a anáfora, escrita de poemas da indecisão

Documento 6 – Lista de poemas da indecisão

Documento 7 - Lista de poemas coletivos e individuais – boas anáforas

Documento 8 – Fotos 14, 15, 16, 17, 18 e 19

Documento 9 – Vídeo – Leitura em coro – aula1- trabalho/grupo

Documento 10 – Vídeo – Leitura em coro – aula3 – poema “Sim ou Não”

Documento 11 – Notas de Campo das aulas do módulo 4

#### Anexo 11- Módulo 5 – A rima

Documento 1 - Plano de aulas do Módulo 5

Documento 2 - Pasta com *Flipchart* 9 e *PowerPoint* 3 / suportes das aulas

Documento 3 - Ficha de registo: aula 1- rima cruzada

Documento 4 - Ficha de registo: aula 2 – rima emparelhada

Documento 5 - Ficha de registo: aula 3 – rima interpolada

Documento 6 - Ficha de registo: aula 4 – a escolha das palavras

Documento 7 – Lista de poemas – Pedra, pedrinha: rima cruzada

Documento 8 – Lista de poemas – A Beatriz: rima emparelhada

Documento 9 – Lista de poemas – Senhor Leão – rima cruzada

Documento 10 – Lista de poemas divertidos – a escolha das palavras

Documento 11 – Fotografias 20, 21, 22, 23, 24 e 25

Documento 12 – Vídeo1 – apresentação; Vídeo 2 – o que é a rima? – aula 1; Vídeos 3 e 4 – leitura de poemas - aula 3

Documento 13 – Notas de campo – módulo 5

#### Anexo 12 - Módulo 6 – O Ritmo

Documento 1 – Plano de aulas do Módulo 6

Documento 2 - *Flipchart* 10 – Atividades sobre o ritmo

Documento 3 – Ficha de registo – aula sobre o ritmo

Documento 4 – Fotografias 26 e 27

Documento 5 – Notas de campo – módulo 6

Documento 6 – Digitalizações de exercícios realizados na ficha

#### Anexo 13 – Produção Final da Sequência de Ensino: poemas livres

Documento 1 – Plano de aula- produção final

Documento 2 - *Flipchart* 11 – suporte da atividade de escrita final de poemas

Documento 3 – Fotografia 29

Documento 4 – Vídeo 1 – Visionamento do filme sobre poesia; Vídeo 2 – Início da atividade de escrita

Documento 5 – Livro digital (poemas finais) também disponível em:  
[http://www.myebook.com/ebook\\_viewer.php?ebookId=134151](http://www.myebook.com/ebook_viewer.php?ebookId=134151)

Documento 6 - Elementos para análise da produção final

#### Anexo 14 – Questionários

Documento 1 – Questionário Inicial

Documento 2 – Questionário Final

Documento 3 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

#### Anexo 15 – Perguntas de orientação

Documento 1 - Primeira pergunta de orientação: sobre as atividades: “Palavra Puxa Palavra”, “O Amor é”, “Os Sentimentos” e “A Música”

Documento 2 - Segunda pergunta de orientação: sobre as atividades com versos e estrofes

Documento 3 - Terceira pergunta de orientação: sobre as atividades com a metáfora

Documento 4 - Quarta pergunta de orientação: sobre as atividades acerca dos recursos: anáfora, repetição e refrão

#### Lista de abreviaturas

BE – Biblioteca Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

DT – Dicionário Terminológico



MINERVA - Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização

n.t. – Nossa tradução

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PPP – Palavra Puxa Palavra

PPT – PowerPoint

QI – Quadro Interativo

QIM – Quadro Interativo Multimédia

SI – Slide

SE – Sequência de Ensino

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TM – Texto Mentor

## INTRODUÇÃO

*“O que existe os poetas fundam”*

Hölderlin

Abrimos o nosso trabalho com esta frase do poeta Hölderlin porque ela refere, com uma simplicidade espantosa, a grandeza da criação poética, através da qual podemos ver imortalizada toda a existência.

Assim, no reconhecimento da dimensão atribuída à poesia pela literatura, a Dissertação que aqui se apresenta intitula-se “O ensino de Poesia com Quadro Interativo – Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico” foi desenvolvida para o Mestrado em Didática, Ramo de Tecnologias, da Universidade de Aveiro, e baseou-se numa investigação sobre a relação que as crianças estabelecem com a poesia e de que modo esta relação pessoal com a poesia e o próprio ensino da poesia pode ser favorecido por determinados dispositivos didáticos ao serviço do ensino da escrita (poética) e, ainda, pelo recurso ao Quadro Interativo e a outras tecnologias, isto é, em que medida é que estes dois elementos - um conteúdo quase tão ancestral como o Homem e um recurso tão recente -, aparentemente tão contraditórios, se interligam, convergindo para o mesmo fim, que reiteramos: o favorecimento de uma relação positiva e afetiva com a poesia, em geral, e com a escrita poética, mais em particular, de forma a que essa adesão identitária à poesia também se traduza em mais conhecimentos e aprendizagens demonstradas em contexto escolar.

O presente estudo insere-se ainda no âmbito do “Protexos: ensino da produção de textos no Ensino Básico”<sup>1</sup>, um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado por Luísa Álvares Pereira, na Universidade de Aveiro, e que tem como finalidade “construir conhecimento sobre a forma de ensinar os alunos do EB (Ensino Básico) a produzir textos de vários géneros assim como desenvolver materiais pedagógico-didáticos que auxiliem esta tarefa.” (site do Protexos em <http://cms.ua.pt/protexos/> consultado em 30 de setembro de 2012). Por conseguinte, integrando-nos no Protexos, também nos interessámos por produzir materiais para o EB

---

<sup>1</sup> (PTDC/CPE-CED/101009/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER.”

(1.º ciclo), focando-nos na escrita (e também na leitura) de géneros poéticos, adaptando um dispositivo de ensino sustentado e flexível que tem vindo a ser aperfeiçoado no âmbito do Protexos – a *sequência de ensino*.

A escolha deste tema para o nosso trabalho justifica-se por interesses de ordem pessoal e profissional. As sessões de formação sobre poesia que frequentámos no âmbito do PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), o contacto com diferentes experiências com o texto poético que nos foi dado observar no seio deste programa de formação e algumas oficinas de poesia em que participámos despertaram em nós um interesse particular por este género textual. Aliando a este motivo o facto de trabalharmos numa escola recentemente equipada com Quadros Interativos (QI), tecnologia com a qual tínhamos ainda uma curta relação, mas acerca da qual podíamos antever o potencial pedagógico, vislumbrámos aqui um enfoque investigativo de interesse: poesia e tecnologias/QI. Foi com base neste “casamento” que demos os nossos primeiros passos no campo da investigação.

Tendo em conta que ambos os eixos temáticos do nosso trabalho – poesia e Quadros Interativos – são, entre nós, objeto de poucos estudos académicos de ordem empírica, principalmente no que diz respeito ao 1.º Ciclo, enveredámos por desenvolver um estudo de investigação-ação com alunos do 3.º ano de escolaridade em que se associam as potencialidades da poesia às do QI, através de um programa continuado de abordagem do texto poético, que inclui o desenvolvimento de uma sequência de ensino focada na produção escrita de textos poéticos.

Além dos motivos que acabamos de apresentar, baseamos a nossa opção no pressuposto de que este género textual tem um grande potencial pedagógico-didático. De acordo com a literatura, a poesia possui características exclusivas que proporcionam o desenvolvimento de mecanismos linguísticos, a nível da dicção e da apropriação da linguagem (Jolibert, 1992), cognitivos, a nível da compreensão, da memorização (Jean, 1989), da criatividade e do sentido estético (Guedes, 1990), e afetivos, proporcionando instrumentos que permitem um desenraizamento do real (Bordons, 2007). Por conseguinte, a nossa preferência pelo género poético assenta na convicção de que, quando exploradas as suas potencialidades pedagógicas, a poesia contribui para uma formação integral do ser humano ou, fazendo nossas as palavras de Azevedo (2012), possibilita ao sujeito desenvolver “formas alternativas de interpretação multimodal do mundo”.

No entanto, o que se verifica no terreno da prática é que o texto poético é abordado na escola através de práticas sumárias, como, por exemplo, para assinalar efemérides,

ou por sugestão pontual dos manuais, que apresentam, na maior parte das vezes, uma exploração textual ao serviço de conteúdos lexicais ou gramaticais, não atendendo, didaticamente, à mais-valia linguística da própria criação literária. Acresce a este o facto de a abordagem aos textos literários parecer, muitas vezes, ser encarada pelos professores quase como uma fatalidade, na medida em que sentem que, quando a Literatura assume mais peso no currículo, a produção escrita sai prejudicada (Pereira, 2006). Vários autores partilham a opinião de que, para essa atitude face ao trabalho com o texto poético na sala de aula, colabora uma certa falta de referências expressas à poesia nos diferentes documentos oficiais, tanto nos precedentes, como nos atuais (Azevedo, 2006; Pereira, 2002; 2006). De facto, no que diz respeito aos atuais Programas de Português em vigor desde 2009, as orientações em relação à poesia são algo vagas, surgindo dispersas por diferentes blocos (Melo, 2011), dando azo a que o trabalho mais ou menos sistemático com este género fique ao critério dos professores (Ribeiro, 2009), para o bem e para o mal.

Também, no que diz respeito às tecnologias, entre nós, o seu processo de integração tem enfrentado alguns obstáculos que se devem, em parte, a alguma resistência à mudança por parte dos professores, mas também a uma certa dificuldade destes agentes do ensino em integrá-las nas aulas, isto porque, durante muito tempo, os professores não tiveram uma real perceção dos contributos destas ferramentas para o processo de ensino/aprendizagem (Amante, 2007).

No que diz respeito ao QI, dado este recurso multimédia estar disponível nas escolas do 1.º CEB há um curto período de tempo, conhecem-se ainda muito poucas investigações sobre a sua utilização pedagógica em Portugal e as que predominam incidem, principalmente, sobre uma perspetiva de quantificação da sua utilização pelos professores e não sobre como são utilizados num ponto de vista pedagógico, ou sobre quais os efeitos da sua utilização em determinada área do saber ou na abordagem de determinado conteúdo. Porém, vários estudos efetuados em diferentes países têm demonstrado que o seu uso tem efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos, aumentando os níveis de motivação, de interatividade, de concentração e atenção, entre outros (Folhas, 2011). Os bons efeitos do QI são atribuídos ao potencial didático-pedagógico que este recurso comporta, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades envolvendo interatividade, como, por exemplo, algumas baseadas em “esconder objetos”, exercícios de correspondência ou de “feedback imediato”, entre outras, possibilidades que permitem ao professor utilizar ou criar recursos com aplicabilidade nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolver nas suas aulas novas

metodologias de aprendizagem, centradas nos alunos e em modelos ativos (Spínola, 2009). Além dessas potencialidades, o *software* do QI permite a inserção de ficheiros de som, vídeos, *links* ou hiperligações e imagens ou digitalizações, podendo ainda ser utilizado como um quadro branco (Folhas, 2011; Spínola, 2009). A junção destas características faz deste um recurso único, na medida em que permite o registo de correções, de notas ou de comentários sobre textos ou imagens que estejam a ser projetados. Esta possibilidade faz do QI um recurso privilegiado a nível da revisão textual ou de outras atividades, envolvendo a colaboração. Todavia, para que essas potencialidades sejam rentabilizadas, é imprescindível que o professor detenha competências tecnológicas a nível da utilização do *hardware* e do *software*, e também pedagógicas, que lhe permitam criar recursos adequados à aprendizagem dos seus alunos (Meirinhos, 2011).

Tendo em conta o potencial inquestionável que é reconhecido pela literatura à poesia e aos QI, e considerando a escassez de estudos com enfoque sobre estas duas dimensões, delineámos um projeto de intervenção, através do qual pretendemos desenvolver uma sequência de ensino no âmbito da aprendizagem da escrita de texto poético no 1.º CEB, inserindo-a num programa mais vasto de abordagem à poesia, e explorando as possibilidades educativas do Quadro Interativo Multimédia (QIM). Nesse sentido, através do presente estudo é nosso objetivo descrever, analisar e avaliar a implementação desse dispositivo didático (inserido num programa continuado de ensino da poesia), com suporte no QIM, implementação que decorreu ao longo do ano letivo 2011/2012, com uma turma de alunos do 3.º ano de escolaridade.

Para concretizar este projeto, norteámo-nos pelas seguintes questões de investigação:

- Quais os efeitos de uma sequência de ensino desenvolvida com apoio do QIM e integrada num programa contínuo de trabalho com a poesia:

- a) na evolução dos textos poéticos produzidos pelos alunos?

- b) na relação que os alunos estabelecem com (a escrita de) texto poético?

- O QIM contribui efetivamente para promover/ facilitar o processo de aquisição da escrita de poesia?

No sentido de obter respostas para as nossas questões investigativas, desenvolvemos o nosso estudo em três fases, correspondentes às dimensões de abordagem do texto poético preconizadas por Giasson (2008): imersão, exploração e experimentação. Embora em termos de operacionalização didática estes momentos não se distingam com facilidade, dada a sua estreita ligação e complementaridade e a

dialética que geram, na primeira fase, desenvolvemos atividades regulares de leitura de poesia em ambientes relacionados com a poesia (Cantinho da leitura, Biblioteca Escolar (BE),...), atividades que, embora incidindo mais no primeiro período, foram, no entanto, transversais a todo o programa. No âmbito das segunda e terceira fases, desenvolveram-se ainda múltiplas atividades com e sobre o texto poético, muitas das quais consistiram em diferentes módulos da sequência de ensino implementada para promover a escrita de poesia. A maior parte dessas atividades foi desenvolvida com suporte no QI, que foi também, pelas suas características já anteriormente apontadas, o instrumento privilegiado para a revisão textual.

Ainda no âmbito desta sequência de ensino, foi aplicado um questionário inicial, que permitiu fazer a caracterização dos participantes, sobretudo relativamente à sua relação com a poesia (leitura e escrita), e um questionário final, idêntico ao primeiro, com vista a recolher dados sobre eventuais mudanças de atitude face à sua relação com a poesia, procurando aferir efeitos diretos do programa de ensino desenvolvido.

Assim, tendo em vista a dissertação sobre o nosso estudo de investigação-ação, optámos por estruturar o presente documento em duas partes: i) a primeira, estruturada em três subsecções – capítulos - em que procederemos ao enquadramento teórico das diferentes dimensões exploradas neste estudo, debruçando-nos sobre a revisão da literatura, no que concerne à poesia, ao dispositivo didático Sequência de Ensino e às tecnologias ao serviço da escrita; e ii) a segunda parte, em que apresentaremos a metodologia do estudo, no âmbito da qual descreveremos os procedimentos adotados na implementação dos ciclos de atividades e da Sequência de Ensino (SE), bem como procederemos à análise de resultados.

Mais detalhadamente, no primeiro capítulo, versaremos sobre a poesia, género textual, qual o lugar que lhe é atribuído na escola, instituição onde as crianças vão estabelecendo uma relação com a escrita e com o saber, passando a elucidar o leitor sobre as potencialidades do texto poético em termos antropológicos e didáticos, e quais os recursos da poesia considerados adequados pela literatura para abordar com alunos do ciclo de ensino e da faixa etária em questão. No segundo capítulo, explanaremos sobre os fundamentos teóricos do dispositivo didático que implementámos, a Sequência de Ensino, tentando explicar a importância de fatores que contribuem para o sucesso das atividades de escrita, como a motivação e estratégias de ensino da escrita, entre as quais a escrita em colaboração, a escrita por modelo e a reescrita de poesia a partir de uma estrutura identificada. O terceiro capítulo será dedicado às tecnologias aplicadas ao ensino da escrita, com particular enfoque nas potencialidades do QIM, recurso

privilegiado no âmbito do estudo, e em alguns recursos da *Web 2.0*, entre os quais o *e-mail* e os livros digitais.

Na segunda parte, dissertaremos sobre a metodologia de investigação e apresentaremos a descrição do estudo: atividades transversais, ciclos de atividades e sequência de ensino. No âmbito deste último dispositivo didático, procederemos à descrição e reflexão sobre as atividades implementadas em cada módulo e apresentaremos o levantamento e análise de informações sobre a relação dos alunos com a poesia no início da SE, dados provenientes do primeiro questionário, a análise das produções escritas pelos alunos (iniciais e finais) e a perspetiva sobre a evolução da relação pessoal dos alunos com a poesia, tendo em conta as reflexões parcelares (inclusivamente dos alunos, ao longo dos módulos da sequência de ensino), os textos produzidos e o questionário final.

Por fim, terminaremos o nosso trabalho com a conclusão, espaço em que, à guisa de balanço, teceremos algumas reflexões sobre este percurso de investigação e de que modo nos permitiu aprofundar os nossos conhecimentos sobre a poesia aliada às tecnologias, em sala de aula, e responder às questões de investigação que nos orientaram.

Com o percurso investigativo que apresentaremos neste documento, esperamos poder contribuir para a construção de saberes em Didática, proporcionando dispositivos didáticos validados para a abordagem do texto poético, e, talvez, colaborar para uma perspetiva docente mais favorável ao trabalho com poesia.

Conforme vimos de esclarecer acerca da organização conferida à presente Dissertação, passaremos de seguida à primeira parte do trabalho, no âmbito da qual desenvolveremos o enquadramento teórico das dimensões abordadas pelo nosso estudo.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## **CAPÍTULO 1 – Algumas razões para o ensino da poesia**

### **1. A leitura literária e o lugar do literário**

De acordo com a literatura consultada, o termo “leitura literária” é hoje utilizado para designar uma leitura com fins diferentes da leitura utilitária, sendo esta a realizada com uma finalidade pragmática. A leitura literária caracteriza-se por três aspetos fundamentais que são: i) a atenção à polissemia do texto; ii) a sua função modelizante (propõe ao leitor viver no imaginário uma experiência que ele poderia viver na realidade) e iii) a dimensão comparativa, que consiste na relação que é estabelecida entre o lido e o conhecimento que o leitor tem do mundo (Kanvat, 1999). A combinação destes três aspetos permite à criança/leitor construir o significado do texto.

Atualmente, assistimos à defesa, por vários autores, da importância da leitura literária e de se desenvolver um trabalho sustentado por textos de qualidade como forma de atrair a atenção do leitor, levando-o a refletir não só no que se está a dizer, mas também no modo como se está a dizer (Cullinan, citada por Azevedo, 2012). Nessa perspetiva, aceder frequentemente a textos literários permitirá às crianças a interiorização de determinados modelos retóricos que poderão utilizar nas suas próprias criações. Acresce a este o facto de a aprendizagem da leitura se tornar mais efetiva e eficiente se for suportada por textos literários, uma vez que a convivência com esse tipo de textos possibilita aos jovens leitores desenvolver um espírito crítico e seletivo que está na base da competência literária (Azevedo, 2012).

Acerca do lugar do Literário no desenvolvimento da criança, Pereira (2006) tentou explicar qual o papel atribuído à Literatura infanto-juvenil pelos vários agentes do sistema: programas, especialistas no campo da literatura e professores no terreno. De acordo com a autora, o texto dos antigos programas de Língua Portuguesa (1991) referia com uma certa ambiguidade a atenção que deveria ser dada à cultura literária, não havendo uma atenção especial do programa no sentido de orientar o modo de ação, o que conduziu na prática a que se desse pouca atenção ao texto literário, vindo este facto a ter consequências negativas, nomeadamente na redução ou no empobrecimento do contacto das crianças com a literatura para a infância.

De facto, as escassas orientações programáticas, os manuais escolares, que parecem veicular uma abordagem literária quase só pela via da leitura e que se torna monótona, com alguns lugares comuns, e as próprias representações de professores, que encaram a abordagem aos textos literários quase como uma fatalidade, na medida

em que sentem que, quando a Literatura assume mais peso no currículo, a produção escrita sai prejudicada (Pereira, 2006), enfraqueceram o ensino da literatura, reduzindo-o à exploração de algumas obras em profundidade e em excertos de textos, servindo de suporte para exercícios gramaticais, não se atendendo à mais-valia linguística da criação literária (Pereira, 2002).

Com vista a que os alunos adquiram o gosto por ler e, em simultâneo, aperfeiçoem estratégias de leitura, torna-se importante seguir uma perspectiva *global* no ensino da literatura, abordar aspetos mais abertos das obras literárias, contactar com uma multiplicidade de textos literários, conduzindo a múltiplas interpretações e suscitando conflitos de interpretação, em vez de só conduzir uma explicação aprofundada. Nesse sentido, outra perspectiva válida é que as leituras literárias não sejam escolhidas ao acaso, mas em redes de sentido, “em torno de uma personagem, de um motivo, de um género, de um autor, de um formato, de um lugar, ...” (Pereira, 2006, p. 3), de modo a desenvolver referências culturais e uma ligação afetiva aos textos. Estes parecem ser os dois modos de organização em torno do texto literário que mais colaboram para criar o gosto pela leitura: um porque explora emoções, deixando-as em suspenso, outro porque permite estruturar e atribuir significado às leituras (Pereira, 2006). A conjugação destes dois modos de organização deverá ser acompanhada com rituais que proporcionem hábitos sociais de leitura em que cabem a partilha de impressões, a sugestão de uma leitura aos colegas ou a participação num debate sobre uma obra.

Sobre este assunto da leitura literária, Aguiar e Silva refere a importância de, na aula, a leitura e a interpretação dos textos de autoria deverem ser orientadas pelo professor, com segurança, mas com delicadeza e discrição, respeitando a identidade própria do aluno/leitor que interpreta os textos que lê de acordo com as suas vivências e os seus conhecimentos linguísticos e literários. Na perspectiva do autor, para se contribuir para uma educação estético-literária, é indispensável atender às emoções do leitor como resposta às representações do mundo, da vida e do Homem que o texto literário possibilita, havendo uma relação indissociável entre as emoções e os afetos que advêm do conhecimento do mundo e o conhecimento de si próprio proporcionado e desenvolvido pelo texto literário (1998-1999, p. 30).

O leitor encontra nos textos literários, particularmente nos poéticos, a produção mais sublime das virtualidades de uma língua, sendo, por isso mesmo, simultaneamente, a mais complexa e subtil forma de conhecimento do Homem e da vida. É com base nestas mais-valias dos textos poéticos, que dão a conhecer a língua, a língua dos poetas e o Homem, que fazemos nossas as palavras de Aguiar e Silva:

*“Desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, o texto literário não deve ser considerado como uma área pendular ou como uma área periféricamente aristotélica da disciplina de Português, como uma espécie de Quinta senhorial escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o núcleo da disciplina de Português, como a praça maior dessa cidade, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa”* (Silva, 1998-1999).

Há, por conseguinte, uma opinião consensual favorável ao contacto com o texto literário que, do ponto de vista dos académicos, possibilita à criança aceder a usos linguísticos mais complexos e com um cunho de menor infantilidade, bem como lhe abre as portas para novos mundos através do capital cultural que proporciona (Azevedo, 2003).

No entanto, apesar dessa opinião partilhada quanto à importância da abordagem do texto literário, nomeadamente no que diz respeito à contribuição do texto poético para o desenvolvimento global do indivíduo (cf. ponto seguinte deste Capítulo), parece haver consenso em reconhecer-se que a educação literária, em termos do 1.º ciclo, não vem sendo referida com objetivos claros e explícitos, nos documentos oficiais que vigoraram nos últimos anos (Pereira, 2002, 2006; Azevedo, 2006), ponto de vista com que concordamos. Com efeito, no que concerne aos anteriores programas do 1.º ciclo, aponta-se para que a literatura infantil seja «alvo de uma visão extremamente redutora e empobrecedora [uma vez que] o reconhecimento de princípios [...] exercitáveis por meio da interacção de múltiplos códigos e linguagens não é [...] considerado relevante» (Azevedo, 2006, p. 47).

Esta perspetiva é corroborada por estudos desenvolvidos em torno dos documentos oficiais que apontam para que as referências à poesia, também no atual Programa de Português (por referência ao anterior), bem como nas anteriores Metas de Aprendizagem, sejam algo vagas, o que se confirma pela falta de apresentação de propostas para a concretização dos objetivos relacionados com o desenvolvimento de uma sensibilidade estético-literária (Melo, 2011, p. 147).

Embora reconheçamos aos documentos oficiais atuais as mesmas limitações que lhe são apontadas pela comunidade académica, não é, no entanto, nosso intento fazer uma análise pormenorizada dessas restrições, nem consideramos que seja este o lugar

indicado para o fazer. Apenas as referimos no sentido de mostrar que - ainda que se verifiquem, nos atuais programas, algumas lacunas no que diz respeito a referências específicas ao texto poético, lacunas essas que, como se provou, não colaboram para uma abordagem mais eficaz destes géneros na sala de aula -, encontrámos em algumas das orientações dadas em diferentes Blocos do atual Programa de Português para o 1.º Ciclo, nos objetivos do Programa Nacional de Leitura (PNL) - que apontam para “Promover a leitura assumindo-a como factor de desenvolvimento individual...” - e na Linha de Estratégia deste programa, que aponta para “Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura”, os fundamentos oficiais nos quais ancorámos as nossas opções didáticas.

Assim, no âmbito do atual programa de Português, homologado em 2009, no Bloco «**Ler para aprender**», estabelecem-se, para o 3.º/4.º anos, os conteúdos «Poesia: **verso, estrofe, rima e refrão**» (Reis, 2009, p. 39) e, em «**Ler para apreciar textos variados**», fazendo-se uma referência a «Ilustração, grafismo; humor, ironia; rimas» (idem, p. 40), orientações em que nos baseámos para sustentar muitas das atividades de leitura de poesias de autor que desenvolvemos tendo como principal objetivo formar leitores e das realizadas nos módulos da Sequência de Ensino em que se centrou o nosso estudo, atividades incidindo a nível formal (versos e algumas tipologias de estrofes que optámos por abordar tendo em vista uma adequação às características dos alunos - dístico, terceto, quadra e verso branco), a nível de sonoridade (da rima, esquemas rimáticos e algumas formas de repetição, entre as quais, o refrão).

Também no plano da Expressão Oral, no domínio de «**Falar para aprender**», o mesmo documento remete, nos anos de escolaridade em questão, para a «recitação de textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas e para a reprodução e recriação de trava-línguas, lengalengas, adivinhas», entre outros (Reis, p. 33), orientação em que apoiámos muitas das atividades que desenvolvemos no âmbito dos “Momentos de Poesia” (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 1). Aliando as indicações que acabámos de referir, que remetem para a entoação dos textos, o que pressupõe um reconhecimento do ritmo dos poemas, às propostas do Conhecimento Explícito da Língua, no «**Plano Fonológico**», que apontam para a distinção entre sílaba tónica e sílaba átona (idem, p. 54), sustentámos as atividades que desenvolvemos no módulo da Sequência de Ensino dedicado ao ritmo da poesia.

E porque as crianças são exploradoras exímias no seu processo de descoberta e de aprendizagem da língua (Sloan, citado por Azevedo, 2012), desenvolvemos múltiplas atividades de escrita, apoiando-nos no Bloco do Programa dedicado à Escrita para os 3.º

e 4.º anos: «**Escrever em termos pessoais e criativos**», em que se prevê “Escrever diferentes textos mediante proposta do professor” e se sugere como forma de operacionalização “Jogar com a escrita”: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...” (Reis, p. 43), inserindo-se muitas das atividades que desenvolvemos nestes processos de operacionalização.

Assim, através das múltiplas atividades que desenvolvemos no âmbito do nosso trabalho, quase exclusivamente com base em poesias de autor, perseguimos os mesmos objetivos a que Azevedo se refere quando defende que “importa proporcionar-lhes [às crianças] bons textos e criar oportunidades para que possam fruir a língua, descobrindo, nos seus usos lúdicos, muitas das suas potencialidades criadoras” (2012, p. 126).

## **2. Poesia – especificidade dos géneros poéticos**

Ao longo dos tempos temos assistido a várias tentativas de problematização das práticas literárias, constatando-se uma evolução da noção de género literário e dos modelos de teorização sobre estes géneros (Kanvat, 1999).

Das nossas leituras, pudemos apurar que há uma grande diversidade de perspetivas em torno dos géneros literários e que essa divergência se deve à heterogeneidade textual de que se compõe todo o ato de discurso. Kanvat (1999, p. 66), apoiando-se em Bakhtine, afirma que os géneros são “*types relativement stables d'énoncés*”, inseridos num contexto de utilização da língua. Segundo o autor, o que define esses enunciados é o seu tema, o estilo da escrita (seleção pelo autor dos meios lexicais e sintáticos que a língua lhe proporciona) e a construção/composição da estrutura dos enunciados. Outros acrescentam a esta definição o objetivo dos enunciados de produzir uma resposta ou reação por parte do destinatário, defendendo a heterogeneidade dialógica de que se revestem os atos de discurso, que englobam outros discursos, interagindo entre si. (J. Authier-Revuz, citado por Kanvat, p. 67).

Kanvat refere que “*le genre fonctionne comme une norme prescriptive qui intervient, explicitement ou implicitement, dans la structuration des énoncés individuelles au même titre que les formes de la langue*” (1999, p. 69), reconhecendo ao género um papel mais ou menos normativo e organizador, que permite, a par com o uso da língua, situar em determinado género os textos com as mesmas características.

Na tentativa de encontrar alguma estabilidade e sistematização na discussão em torno dos géneros textuais, infinitos, surgiram múltiplas classificações de tipologias textuais, finitas, nas quais se insere o texto de tipo retórico ou poético como aquele que,

não assentando num ato de discurso em particular, corresponde a um tipo textual específico de que podem ser exemplo os géneros poema, a canção, o slogan, o provérbio, o ditado e a máxima (Adam, citado por Kanvat, 1999).

No entanto, textos que designamos, em termos de tipologia, por poéticos fazem, com frequência, fronteira e têm interseções com outros géneros e tipologias... tendo, portanto, contornos muito híbridos – nos textos poéticos, também se narra, se argumenta, se descreve... No sentido de dar resposta a este problema da heterogeneidade textual que se coloca com uma classificação de tipologias textuais, surgiu o reconhecimento pela comunidade científica de que um texto pode alternar diferentes sequências de texto, tendo sido propostas classificações de tipologias textuais híbridas, em que se inserem a tipologia sequencial de Adam, isto é, a figura da “sequência dominante” - aquela que assume um papel predominante no texto -, e a tipologia situacional de Bronckart, que coloca a tónica no contexto situacional de enunciação do discurso (Kanvat, 1999, p. 73).

As classificações de sequências textuais, *grosso modo*, manifestam um carácter descritivo, apenas relativamente a questões linguísticas; são, como dissemos, finitas e tentam categorizar a multiplicidade. Já os “géneros de texto” têm uma identidade própria, fruto dum conjunto de parâmetros definitórios, identidade ou especificidade essa que não se consegue apenas pela “soma” ou predominância de certos tipos de sequência textual: os géneros são por si infinitos e impossíveis de categorizar e tipologizar de forma tão fechada. São, portanto, dois contributos teóricos diferentes, mas complementares no nosso conhecimento sobre o funcionamento dos textos.

Assim, Kanvat (1999) aponta para uma determinada disposição tipográfica, caracterizada pela forma versificada, regular ou livre, como definições imediatas características dos géneros textuais abarcados pela “poesia”. Alertando, no entanto, para o facto de também se poder encontrar a poesia na forma de prosa poética, o autor refere que os géneros poéticos são facilmente identificáveis graças aos outros critérios que o definem, como a sua densidade ou a utilização particular da linguagem.

Com base nas propostas de diferentes autores, Kanvat (1999, p. 87) sugere cinco grupos de elementos para situar um texto em determinado género literário: i) elementos de ordem institucional (os que remetem para os dispositivos simbólico-sociais que envolvem a produção dos textos, como, por exemplo, o estatuto do género); ii) elementos enunciativos (dizem respeito ao estatuto do enunciador, se é real, fictício, fingido, ... ou ao ato de enunciação); iii) elementos funcionais (a intenção comunicativa); iv) elementos formais (estruturas textuais, macroestruturas, elementos gramaticais, fónicos, prosódicos, métricos, recursos estilísticos, ...); v) elementos temáticos (os aspetos semânticos, como

o sujeito, o tema, o mundo construído pelos textos, ...). O autor salvaguarda, porém, que não é forçoso que cada género apresente todos os componentes, podendo estes variar de género para género (idem, p. 87).

Por conseguinte, apoiando-nos na literatura consultada, identificamos na poesia um conjunto de elementos que lhe são próprios - correspondentes à sua disposição espacial e organização formal: espaço branco à volta do texto, constituído por versos e estrofes (Kanvat, 1999, p.119), também por elementos fónicos, prosódicos e métricos - a rima e o ritmo -, assim como pelos recursos estilísticos de que se socorre (ibidem, p. 87), contendo, simultaneamente, outros elementos que permitem enquadrá-la enquanto género literário, como é o caso dos componentes de enunciação do texto poético (o sujeito, e o ato de enunciação, por exemplo, sério ou lúdico), dos componentes temáticos (de ordem semântica) e dos componentes funcionais (que remetem para a intenção dos textos) (ibidem, p. 87).

Neste ponto, apesar de termos salientado a dificuldade de “nomear e identificar” géneros textuais, em geral, e poéticos, em particular, procurámos ressaltar algumas características para as quais a literatura da especialidade chama a atenção como elementos mais ou menos regulares na “Poesia” que nos permitem dizer que estamos perante “géneros poéticos”.

### **3. Potencialidades da Poesia**

Nas nossas leituras sobre poesia contactámos com as perspetivas de vários autores que se debruçaram sobre esta temática e verificámos que, como vimos referindo, há unanimidade em reconhecer múltiplas potencialidades aos géneros poéticos.

Assim, na opinião de muitos, a poesia “alimenta o nosso amor e apreciação pela sonoridade e poder da linguagem, ajudando-nos a ver o mundo de forma diferente, a melhor compreender-nos e a validar a nossa experiência humana” (Perfect, Huck, Hepler & Hickman, citados por Azevedo, 2012). Assistimos, aqui, à poesia vista como suporte para a fruição da musicalidade da linguagem, permitindo ao ser humano apreciar o mundo e aceitar as suas experiências.

De acordo com Aguiar e Silva, “O poema lírico (...) não representa predominantemente o mundo exterior e objectivo, nem a interacção do homem e deste mesmo mundo, assim se distinguindo fundamentalmente do texto narrativo e do texto dramático.” (1994, p. 583). O poema lírico não se destina a descrever o real físico e social, mas a revelar o “*eu* lírico”, do sujeito/autor textual, sendo que, na poesia, esse “*eu* lírico” mantém uma íntima



*“relação de implicação”* com o *“eu”*/autor empírico, conduzindo à descoberta do Homem e do ser. Segundo o autor “As opiniões, crenças e valores do leitor são interpelados pelo texto literário a nível da inteligência e a nível da sensibilidade e dos afetos, num diálogo que a inteligência clarifica e depura as emoções e em que estas vivificam e fertilizam a inteligência” (1998-1999, p. 30), isto porque, é através da intervenção das formas linguístico-textuais que se estabelece uma relação dialética entre a razão e as emoções do leitor, o que constitui “uma das mais valiosas contribuições das humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente.” (idem p. 30).

Para Georges Jean não é tão importante descrever os métodos adequados para levar crianças e jovens a adquirir conhecimentos sobre o discurso poético como compreender como se entra na poesia e por que razão a imersão num banho de linguagem, cuja função não é apenas comunicar, “pode contribuir para ajudar o psiquismo a equilibrar-se e o imaginário a construir e a equilibrar os seus domínios.” (1989, p. 12). A poesia, enquanto arte, não desempenha apenas uma função de contemplação, escuta ou leitura; é, antes, um convite à criação e, principalmente, à criação da própria pessoa (idem, p. 13). Por outro lado, a ausência da poesia condena o ser humano a um tédio, a um estado de letargia que está, muitas vezes, na origem de depressões profundas ou na procura de apoio em “paraísos artificiais” por jovens e adultos (Jean, 1989, p. 48; Franco, 1998, p. 25).

Segundo Bordons (2007, p. 144), muitos dos problemas que surgem durante a adolescência são resultantes do choque da individualidade com a sociedade e, apesar de a escola dedicar esforços para a integração dos alunos, sente-se a falta de um “lugar” destinado à subjetividade. De acordo com a autora, esses problemas poderão encontrar resposta através da poesia, como forma de expressar o que sentimos e o que retiramos das experiências dos outros. A poesia apresenta-se, assim, como uma possível solução para os problemas resultantes do choque da personalidade dos jovens com a sociedade, na medida em que coloca à sua disposição instrumentos que lhes permitem um desenraizamento do real através do uso da linguagem poética e das possibilidades de subjetividade que esta coloca à sua disposição, permitindo-lhes exprimir os seus sentimentos, lidar com os seus conflitos e resolvê-los, contribuindo, assim para uma integração menos penosa dos adolescentes na sociedade.

Assistimos em Amaral (2002, p. 18) a uma perspetiva que vai ao encontro da preconizada pelos autores anteriormente referidos. Assim, Amaral reconhece à poesia um efeito de catarse que se pode desencadear em quem a lê. Embora o autor aponte, também, a sua função de entretenimento, dos bons efeitos ao nível de competências

linguísticas e do acréscimo de cultura geral, contributos muito importantes para a formação pessoal, refere que talvez seja a possibilidade de libertação interior que a poesia proporciona a quem tiver passado pela “*experiência literária*” (*ibidem*, p. 19) a função mais importante do ensino da literatura na sociedade contemporânea.

Mas as potencialidades da poesia não se limitam às vertentes que acabamos de apresentar. Também na dimensão da linguagem são igualmente reconhecidas múltiplas possibilidades à poesia.

Assim, Franco atribui bons efeitos a ler e ouvir ler poesia, o que produz, segundo este autor, uma espécie de encantamento na criança (1998, p. 70). A leitura de poemas, alternando o próprio e os outros, é, assim, vista como um meio de reforçar os laços dentro do grupo, levando a aceitar a diferença e a imperfeição e facilitando o desempenho de tarefas sem constrangimentos (Franco, 1998; Guedes, 1990). Consequentemente, fortalece-se o ambiente de confiança, sendo a própria comunicação que beneficia, valorizando as relações do grupo em que a heterogeneidade de experiências se torna um fator de enriquecimento individual e coletivo.

Por outro lado, reconhecem-se, igualmente, vantagens à recitação de poemas, atividade que, segundo a literatura, pode desempenhar um papel importante para colmatar dificuldades articulatórias, através da pronúncia necessária de certos sons na dicção de poemas (Jolibert, 1992, p. 35). Nesses momentos, dever-se-á levar a criança a articular bem as palavras e a descobrir os segredos da construção e da estruturação fónica dos seus elementos (Franco, 1998; Jolibert, 1992), exercício a que Georges Jean se refere como “o poder das vogais” e “não comer as consoantes”, e, citando ainda Valéry, reconhece que “o poema não tem sentido sem a sua voz” (Jean, 1989).

F. Azevedo, apoiando-se em Perry, também reconhece na poesia um ótimo suporte para desenvolver múltiplas competências na área da língua e do pensamento reflexivo, confirmando a potencialidade da poesia em termos de permitir melhorar o poder de atenção e concentração, levando a aprender a escutar, de contribuir para desenvolver habilidades de leitura e interpretação de texto, de exercitar diferentes modos de raciocínio (como o pensamento não linear, as associações livres de ideias, o pensamento crítico e filosófico e a atenção ao ritmo e à musicalidade das palavras) e, ainda, de desenvolver “formas alternativas de interpretação multimodal do mundo” (2012, p. 128).

Também Bordons (2007, p. 144) aponta uma grande lista de possíveis potencialidades pedagógicas à poesia como favorecer a competência linguística, proporcionar uma perceção mais ampla da língua, relegando a sua finalidade comunicativa imediata, permitir captar intuitivamente os aspetos mais complexos da

sintaxe antes de se introduzir a reflexão teórica e abstrata sobre o tema, favorecer a reflexão e a prática sobre a função poética da linguagem e dar a conhecer o género poético nas suas formas e recursos linguísticos e estilísticos próprios.

No entanto, as virtualidades atribuídas à poesia não se esgotam nas que enumerámos até aqui, sendo-lhe ainda reconhecidas múltiplas potencialidades, entre as quais, a facilitação da capacidade de memorização (Jean, 1989, p. 26; Guedes, 1990, p. 34; Giasson, p. 212), o potencial que proporciona enquanto declamação vocal, no âmbito da expressão musical, da expressão corporal e da expressão dramática, uma vez que a poesia passa por todo o corpo e pode ser acompanhada por gestos, por música, por danças, por mímicas diversas, individuais ou colectivas (Giasson, 2008), ou como suporte para a dramatização, obrigando a enunciar cuidadosamente as palavras com a devida entoação, a fazer as pausas para transmitir fielmente o poema e a optar por uma postura correta e expressiva (O'Connor, citado por Azevedo, 2012). Ainda, enquanto linguagem que joga com as palavras e consigo própria, sugere-se que pode constituir uma atividade lúdica de criação e recriação na qual os jogos de palavras ajudam as crianças a *desmontar a Língua*, ou seja, a fazê-la funcionar de outro modo para além do de comunicar (Borges & Pereira, 2011).

Azevedo (2012, p. 130) defende que os jogos poéticos de forma e de linguagem apresentam hipóteses de trabalho que facilitam o acesso à poesia e preparam os jovens leitores para um olhar mais atento sobre a constituição do poema no que diz respeito aos seus aspetos formais, fonéticos, morfossintáticos e estilísticos. Também Guedes (1990) reconhece à poesia, em geral, e aos jogos poéticos, em particular, o potencial de favorecer o poder criador da criança, de contribuir para desenvolver a imaginação e a sensibilidade, de iniciar a criança à arte, contribuindo para formar o seu sentido estético. De acordo com a autora, a poesia colabora para uma formação integral e para uma maior exigência na vida social, porque através dela “se plasman sentimentos, emoções e as especulações do intelecto, na sua vertigem ou num contínuo diálogo com o mundo” (Gomes, citado por Guedes, 1990, p. 35).

Segundo Cossem (1980, pp. 9), “O poder da poesia está, pois, ao nosso alcance. Mas temos que conquistá-lo, o que não é fácil.” O autor alega que a abordagem da leitura e escrita poética foi vista, por muito tempo, com um olhar desatento que considerou que toda a linguagem era inocente, o que se deve emendar, pois é com a língua e pela língua que se forma a personalidade, existindo-se através da linguagem. A prática da poesia confere a esta perspetiva uma dimensão em que rapidamente nos abstraímos da visão

do poema esteticamente isolado da atividade humana, entrando numa globalidade em que se joga com o futuro do indivíduo e da sociedade.

Conforme vimos de demonstrar, a comunidade científica, em geral, reconhece à poesia um leque variado de potencialidades, a vários níveis, que contribuem quer para o desenvolvimento da criança quer para o do ser humano em geral.

No sentido de pôr em prática algumas dessas potencialidades em proveito dos alunos, apresentam-se, de seguida, várias sugestões de abordagem do texto poético, aconselhadas por serem, comprovadamente, boas propostas didáticas, suscetíveis de explorar as diferentes dimensões da poesia de uma forma lúdica e motivadora para os alunos.



## **CAPÍTULO 2 – Para a abordagem do texto poético em sala de aula**

### **1. Pistas para um “programa de ensino da poesia”**

De acordo com Georges Jean, a abordagem da poesia na sala de aula deve ser realizada através da leitura e da escrita, em simultâneo, não se podendo dissociar: “... qualquer atividade poética destinada às crianças e aos adolescentes é dupla: a poesia lê-se, diz-se e escreve-se. A relação entre as práticas de leitura e as práticas de escrita é indivisível, dialética.” (1989, p. 12).

Da mesma forma que, na abordagem escolar da poesia, se defende uma correlação estreita da leitura e da escrita, também a indissociabilidade do ensino da literatura e o ensino da língua é defendida por L. Á. Pereira (2002) quando afirma que, para que o texto literário desempenhe uma função auxiliar do desenvolvimento da competência de leitura e de escrita, é necessário que se encare o funcionamento textual e as diferentes formatações, saberes que interferem na capacidade de interpretação e fruição da leitura. Torna-se imprescindível revelar esses saberes ao longo do percurso escolar de modo a fazer dos alunos *leitores produtores* e não leitores passivos. Tendo esse objetivo em vista, é importante que se oriente o exercício de interpretação não só literal, mas, principalmente, a nível inferencial e que os processos de aprendizagem sejam diversificados, quer a nível dos textos, passando por uma escolha dos vários géneros, entre os quais a poesia, quer das situações de ensino e das atividades, sugerindo, nesse sentido, alternarem-se oficinas de leitura e leituras livres com atividades de escrita, mediadas pelo professor.

Nesse sentido, também Georges Jean defende que a atividade poética deve ser regular e provocada, reconhecendo que a dificuldade nesse propósito reside “em manter essa atividade para lá da simples curiosidade, do interesse e do empenhamento momentâneo”. O autor propõe que a atividade poética seja de longa duração e que a “impregnação poética” ocorra lentamente, de modo a permitir às crianças que não descubrem o prazer da poesia tão naturalmente “descobrir dentro de si próprios que o desejo e o prazer de mergulhar no imaginário valem bem um certo número de esforços” (1989, p. 157).

Na mesma linha de pensamento, Jolibert reconhece a importância da duração dos programas de abordagem da poesia que, para produzirem efeitos positivos a nível da relação que os alunos estabelecem com a poesia, devem ser implementados ao menos durante um ano letivo (1992, p. 38). A autora aconselha, ao longo desse programa,

alternarem-se momentos institucionalizados e momentos informais de encontro com a poesia. Os primeiros tendo por objetivo a impregnação na linguagem poética, através de atividades de leitura e/ou de recitação de poemas. Os segundos, sendo, principalmente, dinamizados pelos alunos, que procuram poemas, copiam-nos, trocam-nos com os colegas, isto tudo fora do horário escolar (idem, p. 32).

A autora sugere, ainda, a criação na sala de aula ou na Biblioteca Escolar de um canto estimulante para a leitura de poemas, onde os alunos se possam instalar confortavelmente de modo a participar nestes encontros autênticos com a poesia (idem, p. 32), que devem, na sua perspetiva, assumir três facetas: individuais (consistindo na procura individual de poemas em livros, antologias, ...); partilhados (através da afixação de poemas copiados, ou policopiados ou de gravações de poesias) e coletivos (baseando-se em atividades de leitura e/ou recitação de poemas, audição de gravações de poesia, diálogo sobre os poemas que mais agradaram aos alunos, entre outras). Aconselha-se a realização semanal desses momentos, com duração adequada às características de cada turma (propondo-se, no entanto, encontros de vinte a trinta minutos), obedecendo a um ritual de abertura, que pode ser desencadeada por uma música (sempre a mesma), um tempo de relaxamento, ... e atendendo a um programa pré-estabelecido e afixado, de modo a que o encontro decorra calmamente (idem, p. 34). Os textos a abordar nos encontros poéticos serão escolhidos livremente por cada aluno, entre poemas de autor e poemas dos alunos. Nestes momentos de encontro com a poesia, o professor desempenha um papel de animador, evitando explicações e análise do texto ou tecer comentários de avaliação sobre a dicção, orientando o diálogo para uma palavra que tenha despertado a atenção ou uma imagem que tenha surgido no poema. Desse modo, proporciona às crianças uma maior confiança em si mesmas, assegurando, simultaneamente, uma apropriação intuitiva dos textos e dos recursos que lhe conferem beleza, musicalidade, originalidade (idem, p. 36).

Quanto aos ateliês de escrita, a autora distingue dois tipos, os “*Ateliers à Tremplin Affectif et Imaginaire*”, que são sugeridos como meio de desenvolver a imaginação através de situações desencadeadoras e de permitir aos alunos experimentar o seu poder criativo, aplicando o que já sabem (idem, p. 41) e os “*Chantiers Poèmes*”, que consistem na escrita de poemas “À maneira de”, assunto que abordaremos mais adiante (cf. ponto 4.3. deste capítulo). Em relação aos primeiros, a autora propõe que esses ateliês se desenvolvam em cinco etapas: a primeira, de ativação do imaginário, através de situações desencadeadoras (que podem ser imagens, uma música, frases indutoras, que apelem à imaginação, suscitando reações e emoções); na segunda etapa, solicita-se

uma chuva de palavras ou expressões individual relacionadas com a situação desencadeadora; numa terceira etapa, de interações, os alunos apresentam para o grupo o que escreveram, defendendo as suas ideias. Em seguida, desenvolve-se a etapa da escrita dos poemas, devendo os alunos organizar os seus elementos da sua chuva de ideias e produzir um poema, de acordo com as orientações e aplicando o que já sabem. Por último, ocorre a etapa da avaliação-socialização-valorização, não se pretendendo proceder a uma avaliação no sentido de se verificar se a criança obedeceu aos critérios apresentados, mas se os poemas mostram que se apropriou do funcionamento da linguagem poética. Nesta etapa os poemas produzidos são afixados, ou passam a fazer parte da antologia da turma ou do caderno pessoal, consoante o desejo do autor (idem, p. 43).

Concordando com a opinião de outros que defendem a importante relação dialética entre a escrita e a leitura/audição de poemas e que a recitação de poemas é uma importante forma de linguagem da voz, do corpo e da inteligência (Jean, 1989), Jolibert ainda propõe a prática de "*Activités Pour Apprendre à Dire Poèmes*" (1992, p. 125), consistindo em atividades de análise de necessidades e de desenvolvimento de competências em dicção (tendo por finalidade a apropriação de um texto, aprendendo a lê-lo corretamente) e em atividades de treino da postura, articulação, controlo da respiração e colocação da voz (idem, p. 126).

Por conseguinte, assistimos em Jolibert à defesa da aplicação pela escola de um dispositivo criador de relações estimulantes e dinâmicas com a poesia que permita desenvolver nas crianças o desejo e a capacidade de ler, de dizer e de produzir poemas (1992, p. 31) através de três tipos de ateliês: de leitura, que funcionem como trampolim para as dimensões afetiva e da imaginação, de construção de poemas e para aprender a arte de dizer e recitar poemas.

Em consonância com a perspetiva anterior, também Giasson (2008, p. 201) sugere que a integração da poesia na sala de aula não deva ser esporádica mas fazer parte da vida quotidiana dos alunos, propondo atividades em períodos regulares: o minuto da poesia, o quarto de hora, a hora e a semana da poesia. O minuto de poesia poderá ser diário e servir de transição entre atividades. O quarto de hora de poesia pode ser semanal e é consagrado à impregnação da poesia, consistindo em várias formas de leitura de poemas (em coro, em dueto, ...) de modo a suscitar reações por parte dos alunos. A hora de poesia poderá ser realizada de três em três semanas, podendo o professor realizar pequenas sequências de atividades sobre poesia em várias etapas. A semana de poesia poderá ser extensível a toda a escola, podendo, nesse âmbito,



dinamizar-se um encontro com um poeta, encontros com a poesia entre turmas, um período intenso de escrita poética que poderá conduzir à edição de um livro, um espetáculo de poesia, entre outras.

A mesma autora aponta para que a integração da poesia na sala de aula deva processar-se em três dimensões que descreve como *Fase de Imersão*, de *Exploração* e de *Experimentação*. Na primeira fase, o professor lê poesia aos alunos todos os dias, encoraja os alunos a lerem eles próprios poesia, apresenta diferentes livros de poemas, propõe a elaboração de coletâneas de poemas (pessoais, por tema, por poeta, por forma...) e atribui um lugar específico para os poemas na sala de aula (canto/placard/parede de poesia...). Na etapa da exploração, o professor promove interpretações e reações diversas através do diálogo, da música, da dança e da expressão corporal, dramática, plástica, ... Compara poemas e/ou poetas, proporcionando a descoberta de recursos estilísticos e outros. A terceira etapa, da experimentação, consiste, de acordo com a autora, em criar um ambiente propício à leitura e criação de poesia, proporcionando momentos de produção individual e coletiva e promovendo a leitura em voz alta, e, ainda, a publicação e a exposição dos poemas produzidos pelos alunos (Giasson, p. 203).

À semelhança de outros autores já invocados, também Giasson defende, então, a importância de que se consagre na sala de aula um “canto” para a poesia, onde os poemas lidos possam estar afixados até à próxima leitura ou onde os alunos possam consultar uma antologia de poesia (idem, p. 200), proposta corroborada por outros autores que sugerem a criação de uma “Árvore da Poesia” para afixação de poemas recolhidos pelos alunos (Lemos, 2007).

Também Cabral (2002, p. 13) defende a aprendizagem da poesia como um processo “de crescimento e maturação” que tem início em idade precoce, com atividades adaptadas a essas fases, nomeadamente, os jogos verbais e cantilenas que se praticam na pré-escola. Segundo a autora, essas atividades devem ser continuadas, antecipar a aprendizagem da leitura e prolongar-se ao longo do 1.º ciclo, permitindo à criança familiarizar-se com os aspetos rítmicos e vocais dos poemas, desenvolver a capacidade articulatória e, progressivamente, entrar na aprendizagem da leitura, apreender as estruturas sintáticas e compreender melhor as frases nos planos formal e semântico, tudo isto com implicações positivas ao nível da escrita. São ainda apontados pela autora como vantajosos para o desenvolvimento da criança a memorização de poemas com vista a diferentes formas de expressão oral, bem como atividades de exploração criativa da linguagem e do imaginário, em que se enquadram os jogos poéticos.

Os jogos poéticos são, justamente, apresentados por vários autores como ótimas formas de abordagem à escrita poética, de que destacamos várias das propostas de “jogos de letras e palavras” preconizadas por diferentes autores (Guedes, 1990, p. 47; 1993, p. 16; Menéres, 1973, p. 22), entre as quais os acrósticos ou o “Palavra-Pega-Palavra” (ou “Palavra Puxa Palavra”). Estas são “atividades que envolvem uma situação de escrita em que o aluno é convidado a utilizar um ou vários aspetos da linguagem” (Legros, citado por Cabral, 2002, p. 13) e combinam “a função motivadora do jogo com os proveitos de se tratar de uma atividade devidamente programada, com regras e dotada de uma finalidade, permitindo colocar a imaginação ao serviço do poder do discurso” (Delas, citado por Cabral, 2002, p. 13). G. Jean reconhece o valor dos jogos poéticos para o desenvolvimento da criança, pelas dimensões que envolvem, mas alerta para a importância de estas atividades não serem encaradas como um fim em si, mas como meios de apreensão da linguagem na sua materialidade concreta (1989, p. 212).

Inserida na categoria dos jogos poéticos, vários autores propõem, como forma de levar as crianças do 1.º ano ao 3.º ciclo a escrever metáforas, uma atividade a que chamam o “jogo de um dentro do outro” (Jean, 1989, p. 208; Cosem, 1980, p. 181). Segundo esses autores, o jogo da “metáfora tecida” permite chegar à metáfora que se pretende exprimir e consiste em apresentar dois conjuntos que surgem por intermédio um do outro, apresentando elementos em comum. Esses elementos constituem a base da analogia.

Outras propostas conducentes à escrita de metáforas são, também, apresentadas por Swope (2004) e por Azevedo (2012). No primeiro caso, o autor, escritor para crianças, no papel de dinamizador de uma oficina de escrita com uma turma do 1.º ciclo, propõe e experimentou levar os alunos a construir metáforas sobre si próprios, estabelecendo uma analogia com algo com que se identifiquem. Swope sugere uma abordagem a partir de uma exemplificação com uma metáfora comum, de modo a que os alunos compreendam que conhecem muitas metáforas correntes. Passa-se à explicação da metáfora através de uma linguagem que os alunos compreendam (por exemplo, a metáfora “faz uma afirmação mostrando o que duas coisas completamente diferentes têm em comum”). De seguida, os alunos devem dizer uma coisa com que se identifiquem, enumerar o que tenham em comum com esse ser e, com esse elemento, constituir uma metáfora sobre si mesmos. Como forma de melhorar as metáforas, o autor sugere que os alunos acrescentem “porque” à frase inicial – “Sou...[elemento com o qual o aluno tem algo em comum], porque... [destaca o ponto de coincidência com esse elemento]”. Assim, sugere que os alunos devem produzir metáforas com algo de que gostem/com

que se identifiquem ou assemelhem e dizer porquê (Swope, 2004, p. 153). No segundo caso, baseando-se em Perry, Azevedo (2012, p. 129) sugere uma atividade que consiste, primeiro, em os alunos escreverem três listas de palavras (em colunas verticais) que iniciem, por exemplo, com a letra dos seus nomes. As duas primeiras colunas devem ter apenas nomes (substantivos), a terceira deve ser composta por nomes de cores. Entre a primeira e a segunda lista coloca-se o verbo “ser” na 3.ª pessoa do singular. Com as listas de palavras os alunos devem compor frases metafóricas. Numa etapa mais avançada, propõe-se acrescentar o pronome relativo “que”, solicitando um prolongamento criativo da definição. No fim sugere-se um diálogo de modo a explorar a dimensão afetiva do significado destas construções metafóricas para os alunos.

Na planificação de uma aula de poesia, López-Vazquez (2008, p. 40) salienta a importância de ter em conta a turma em que essa aula vai acontecer, a integração dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos a utilizar e o tempo disponível. Neste sentido, o autor refere ainda a importância da escolha dos textos literários, nomeadamente no que concerne ao ensino de poesia, uma vez que nem sempre o manual escolar oferece uma seleção variada, adequada aos anos de escolaridade e à eventual heterogeneidade dos alunos de cada turma. Em termos de didática da poesia nos primeiros anos de escolaridade, este autor defende que é imprescindível o ensino do conteúdo “ritmo da poesia” e “rima”, bem como de conteúdos integrados nestes dois mais abrangentes. Vazquez propõe ainda estratégias conducentes à compreensão e aplicação da noção de ritmo da poesia, que se baseiam na atribuição de um código binário às sílabas (1-tónica, 0-átona) de modo a descobrir a alternância das tónicas e átonas nos versos, correspondendo a um ritmo rápido um verso em que se alternem tónicas e átonas rapidamente (por exemplo, o verso de António Mota “Bota nova/Bota velha” corresponde a: 1010/1010, por conseguinte, ritmo rápido). O autor defende que, para que haja uma verdadeira apropriação dos conceitos por parte dos alunos, é menos importante a sua memorização do que a sua aplicação prática.

Costa (2010, p. 157) sustenta, como forma de tomada de consciência das propriedades linguísticas e retóricas próprias dos textos poéticos, a combinação de atividades de leitura em voz alta e de leitura silenciosa, uma vez que estas se completam. A leitura oral permite dar-se conta do ritmo, da alternância de sons fortes e fracos e das rimas, possibilitando a experiência de estratégias prosódicas que facilitam a compreensão e diferentes interpretações. Segundo o autor, a leitura repetida dos poemas, experimentando diferentes maneiras, ajuda o aluno a distanciar-se do texto,

permitindo captar o material linguístico que poderá vir a ser integrado em produções escritas posteriores.

Na mesma linha de pensamento, Azevedo reconhece a importância da partilha entre alunos, sendo, neste âmbito, a partilha de poemas um ato poderoso, quer através da leitura, quer da recitação ou da dramatização do texto poético (2012, p. 127). Nesse sentido, o autor sugere a dinamização de atividades como a leitura e recitação de poemas para os colegas, a gravação e audição da recitação de uma poesia, a partilha afetiva das ideias e emoções de cada um face a um poema, o comentário coletivo acerca de um texto ouvido ou recitado, a produção e partilha de novos textos, em vários formatos, criados a partir de poemas ou canções, a audição de poemas recitados pelo professor ou por animadores da biblioteca, a audição dos textos preferidos pelos alunos e por si recitados, a audição de gravações com declamações de poesia, ou a audição do testemunho afetivo dos próprios poetas acerca dos seus textos. Sobre os textos produzidos pelos alunos, é igualmente apontada para a importância de “Ler /partilhar o poema com outras pessoas, o que equivale a incentivar os alunos a partilharem os próprios textos com outros colegas, estimulando interpretações afetivas dos textos” (Martin, citado por Azevedo, 2012, p.129), o que na prática se traduz em proporcionar um diálogo em que os alunos possam exprimir as emoções que o texto lhes desperta. Sugere-se ainda, como forma de desenvolver mais esta vertente da partilha, por exemplo, a publicação dos poemas em jornais ou em revistas de literatura infantil. Estas propostas, nas quais se inserem muitas das nossas opções didáticas (leitura dos poemas produzidos para os colegas, comentários sobre os poemas, publicação dos poemas finais em suporte digital, só para dar alguns exemplos) que descreveremos na segunda parte, Capítulo 2, baseiam-se na partilha e no diálogo como formas de estimular a afetividade através dos textos e como pontos de partida para a abordagem poética.

Acerca da escrita de poemas, aponta-se, igualmente, para a importância de se associar a produção de poesia aos interesses lúdicos das crianças, defendendo que essa interligação proporciona o contacto com a arte poética, facilitando a aquisição das estruturas literárias e familiarizando as crianças com o funcionamento semântico e pragmático da língua (Azevedo, 2012). Neste sentido, sugere-se o recurso a poemas com personificações e sinestesias; composições com diálogo, com mote ou final aberto; textos com riqueza cromática e elementos paisagísticos, tendo em vista os poemas plásticos; paisagens poéticas e descrição de sentimentos em verso; contemplação de objetos; exposição de sensações poéticas e utilização de temas incidindo sobre a fauna e a flora, (Azevedo, citando Martin, 2012). Escarpit, Cullinan e Manzano (citadas por Machado,

1994) também reconhecem o interesse das temáticas sobre animais, como forma de proporcionar uma maior adesão e empatia com os textos explorados uma vez que esses temas satisfazem o pensamento animista da criança. Cullinan, Scala e Schroder (citados por Azevedo, 2012) propõem como critérios para a preferência infantil a escolha de poemas que façam rir, chorar ou vaguear, poemas que mostrem como se pode brincar/jogar com a linguagem, poemas que despertem emoções e que façam pensar no mundo de maneira diferente e poemas que ajudem a criança a criar imagens visuais, tácteis, olfativas ou de paladar.

Assim, socorremo-nos de algumas das pistas e das perspetivas acabadas de referir e orientámos as nossas opções quanto a temáticas dos textos que seleccionámos – entre as quais, poemas sobre animais, a descrição de sentimentos em versos, os jogos de linguagem, entre outras, temáticas essas suscetíveis de satisfazer o gosto pelo lúdico das crianças, levando-as a participar com mais interesse nas atividades sobre poesia.

Ainda acerca da abordagem da poesia em sala de aula, Aguiar e Silva alerta para uma utilização com parcimónia, com clareza e com rigor da terminologia das metalinguagens linguísticas e literárias, alegando que “a inflação de tais terminologias terá um efeito devastador na relação dos alunos com os textos.” (1998-1999, p. 31). Baseando-nos nesta perspetiva e no preconizado pelo atual Programa de Português, optamos por abordar um pequeno número de “terminologias” que consideramos adequadas ao ano de escolaridade e às características dos nossos alunos, com o objetivo de dar a conhecer algum vocabulário específico do texto poético, mas em quantidade suficiente só para os alunos terem “ferramentas” para referir e aludir aos diferentes “fenómenos poéticos” com que os fizemos contactar, compreendendo-os mais profundamente para poderem, eventualmente, experimentá-los em produções suas. Deste “vocabulário poético”, metalinguagem ou conteúdos relacionados com o estudo escolar do texto poético, falaremos seguidamente, procurando identificar alguns fenómenos regulares em textos poéticos infanto-juvenis que nos interessaram na nossa programação didática.

## **2. Recursos/Dimensões da poesia**

Sendo a poesia um género literário que obedece a determinadas leis, convém conhecê-las para melhor apreciar os textos que nele se inserem. Assim, o género Poesia distingue-se por um conjunto de elementos formais, que lhe são próprios - versos,

estrofes -, elementos fónicos, prosódicos e métricos - a rima e o ritmo -, assim como pelos recursos estilísticos de que se socorre (Kanvat, 1999, p. 87).

Não é nosso intuito desenvolver uma análise dessas dimensões da poesia em termos de conteúdo, mas refletir sobre o seu contributo e pertinência da sua abordagem no nosso trabalho. Nesse sentido, é sobre estes aspetos da poesia que nos debruçaremos de seguida.

## **2.1. A forma – o verso e a estrofe**

Embora se conheçam subgéneros da poesia híbridos (como o poema em prosa, a narrativa poética, entre outros), Aguiar e Silva (1994, p. 591) esclarece que texto poético é aquele “que se particulariza pelo facto de nele se actualizarem normas e convenções reguladas pelo código métrico e pela interdependência semiótica relevante que nele se verifica entre este código e todos os outros códigos do policódigo literário, em particular o código fónico-rítmico”. Segundo o autor, a disposição gráfica do poema - em linhas curtas, os versos, e conjuntos de linhas, separados entre si por um espaço em branco, as estrofes - exerce uma importante função semiótica, dando pistas imediatas ao leitor. Estas marcas exteriores de “poeticidade” despertam no leitor determinada expectativa que orientará o processo de leitura (idem, p. 593). Por conseguinte, este autor defende que o verso constitui o elemento distintivo e necessário da forma e da expressão do texto poético.

Também para Georges Jean (1989, p. 60), o verso e o ritmo constituem a essência do poema desde as suas origens mais remotas. O autor (1989, p. 28) refere que o senso comum reconhece a poesia como um discurso em verso, enquanto define o verso como uma célula de linguagem constituída por “um conjunto de palavras metrificadas segundo determinadas regras”.

Giasson (2008, p. 221) define o verso de forma simplificada como “uma das linhas do poema”, identificando-o como um dos elementos, a par com a estrofe, que colaboram para a arquitetura do poema.

A estrofe, outro elemento formal do texto poético que a autora define como “agrupamentos de versos organizados, separados uns dos outros por linhas em branco” (idem, p. 222, n. t.), pode, no entanto, ser constituída por um só verso (monóstico), dependendo a sua classificação do número de versos de que se compõe.

Os dísticos (estrofes de dois versos) e os tercetos (estrofes de três versos) são estrofes com que as crianças estão familiarizadas por serem recorrentes nos livros de

poesia infantil a que têm acesso, e a quadra, a estrofe mais habitual da poesia popular portuguesa, é, por isso, uma das estrofes com que as nossas crianças contactam habitualmente.

Dado este assunto nunca ter sido, anteriormente, abordado com os nossos alunos e tendo em conta as suas características e as suas experiências com poesia, que, sendo múltiplas<sup>1</sup>, em princípio garantiam uma certa predisposição da sua parte para aprender aspetos novos sobre a poesia, as estrofes que considerámos adequadas em quantidade e grau de dificuldade para abordar no nosso programa de poesia foram o dístico, o terceto, a quadra e o monóstico, referindo-nos a ele com a nomenclatura de verso branco.

## **2.2. Recursos de sonoridade: a rima e o ritmo**

Segundo Aguiar e Silva (1994, p. 592), em relação à ocorrência de figuras fónicas que se encontram no texto lírico, a rima é a “manifestação mais relevante desse fenómeno”. O autor refere a definição de rima proposta por Shapiro na qual se colocam em evidência os aspetos de sequencialidade e regularidade de sons semelhantes: *“Rhyme is the regular recurrence in sequentially (...) corresponding positions of phonologically (...) equivalent sounds, equivalence being expressed in terms of identical markedness values”*.

Jean (1989, p. 69) refere-se à rima como o elemento que, para as crianças, caracteriza a poesia. Apoiando-se em Guiraud, o autor também explica a rima pelo “retorno regular dos mesmos sons no fim de versos diferentes” e atribui-lhe, ainda, o papel de “marcar os limites do verso”. No entanto, alerta-se para o facto de a rima não constituir apenas uma referência fonética que marca o limite de um verso, abrindo caminho para outro, mas constituir um elemento semântico, na medida em que as palavras que rimam podem sugerir analogias, contrastes de significado, entre outros.

Em consonância com os autores referidos, Giasson também reconhece como marca principal de identificação da rima a repetição do mesmo som no fim de dois ou mais versos. Segundo a autora, uma das principais características da rima é a sua disposição, podendo as rimas assumir diferentes disposições na estrofe, habitualmente,

---

<sup>1</sup> Como acompanhamos estes alunos há dois anos, temos conhecimento das suas experiências extraescolares com poesia – exíguas (*vide* caracterização da turma no ponto 3, segundo Capítulo da segunda parte) – e das experiências escolares de que fomos a mentora, que referiremos oportunamente (segunda parte).



representadas pelas letras do alfabeto. As rimas mais frequentes são a cruzada, a emparelhada e a interpolada (Giasson, p. 224-226).

Acerca do ritmo, Giasson (2008, p. 228) defende que é uma das dimensões essenciais da poesia e que todos nós temos um conhecimento intuitivo do que é o ritmo. Jean (1989, p. 18-19) refere, igualmente, que o que a criança procura e deteta imediatamente na poesia é um ritmo de linguagem ligado à ritmicidade do corpo, de que são exemplo as cantilenas. Segundo o autor, o ritmo é a dimensão da poesia que solicita a memória e facilita a memorização, sendo através dessa vertente que a linguagem poética passa a ser mnemotécnica. Jean define globalmente o ritmo da poesia como sendo a “função de um certo número de fatores fonéticos: a repetição ou oposição de vogais ou consoantes, durações desiguais de vogais [...] repetições, no fim de cada verso, de vogais semelhantes ou próximas, que [...] dão origem à rima...” (idem, p. 28). Assim, o autor estabelece uma relação, na linguagem poética, entre o jogo com as palavras e o ritmo da poesia, jogo que consiste na repetição de sons, de grupos sonoros semelhantes ou quase semelhantes, intencionalmente selecionados de modo a facilitar a memória e o prazer de ouvir (idem, p. 32). Ainda na perspetiva da recitação de poesia, este autor defende que dizer um verso é respeitar o ritmo que lhe é inerente, referindo-se a esta dimensão como “a repartição organizada das breves e das longas” (idem, p. 63).

Aguiar e Silva (1994, p. 591) define o ritmo como “a repetição regular, na cadeia sintagmática, de certos fenómenos fonéticos, supra-segmentais e sintáticos”, esclarecendo que a noção de “repetição regular” envolve uma sucessão e uma combinação de semelhanças e contrastes.

Giasson afirma que o ritmo é “*le retour à intervalles plus aux moins égaux d'un élément constant qui sert de repère. En poésie, le rythme se marque par les accentues toniques, les coupes, les rejets et les répétitions.*” (2008, p. 228), referindo, ainda, a importância da sílaba e de saber escandir um verso (segmentá-lo em sílabas métricas) para identificar a métrica e reconhecer o ritmo do poema. Por conseguinte, podemos identificar, em Giasson, o reconhecimento de várias noções que colaboram, simultaneamente, ou não, para o ritmo de um poema, entre elas: os acentos tónicos, as pausas, o encavalamento, as repetições de palavras, de sons e de estruturas, nos quais se inserem alguns recursos morfossintáticos que abordaremos de seguida.

Assim, Giasson (2008, p. 228-231) defende que a acentuação é a principal responsável pelo ritmo em poesia (entenda-se acentuação como demonstração de intensidade, altura ou duração que destaca uma sílaba entre as suas vizinhas). O ritmo é conseguido pela repetição das sílabas tónicas, alternando-se a intervalos proporcionais e



perceptíveis com as átonas: as pausas. De acordo com a autora, as pausas respiratórias devem traduzir-se durante a leitura, de modo a contribuir para a harmonia do verso.

Como já referimos anteriormente, López-Vazquez (2008, p. 40) defende, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino do conteúdo “ritmo da poesia” e “rima”, bem como de conteúdos integrados nestes dois mais abrangentes, propondo que se desenvolvam estratégias conducentes à compreensão e aplicação dos conhecimentos relacionados com o ritmo e a rima da poesia. Assim, apoiando-nos no aconselhado por este autor, bem como nos outros autores em que nos baseamos acerca desta dimensão da poesia, optámos por explorar, nas atividades de poesia que desenvolvemos com os nossos alunos, os conteúdos *rima* e *ritmo*, adequando ao nível de escolaridade e características da turma as noções a abordar.

### **2.3. Recursos morfossintáticos: a anadiplose, a anáfora, a repetição**

Como dissemos anteriormente, e de acordo com vários autores (Jean, 1989; Giasson, 2008, p. 231), o ritmo é conseguido através da métrica e de vários fatores fonéticos, como a acentuação e os processos de repetição, seja de sons, de palavras, ou de estruturas, nos quais se inserem alguns recursos morfossintáticos como a anáfora, a anadiplose, a repetição de versos ou expressões e o refrão. A referência a estes recursos, que sumariamente vamos definir, justifica-se pela sua ocorrência frequente nos poemas infanto-juvenis com que contactámos e pela sua propensão a serem explorados por crianças, capazes de os identificar, de se deixarem sensibilizar e de os quererem imitar. Outros haveria a salientar, mas a nossa preocupação é fazer uma aproximação de elementos que contribuem para a poeticidade dos textos e que são suscetíveis de serem apre(e)ndidos por crianças do 1.º ciclo.

Assim, segundo o Dicionário Terminológico (DT), a anáfora é uma:

“Figura retórica que consiste na repetição da mesma ou das mesmas palavras ou de expressões análogas no início de frases sucessivas ou de membros de uma frase, como processo de sublinhar e intensificar a expressão de um sentimento ou de uma ideia” (DT *online*, consultado em 25 de Maio de 2012).

Adaptando a definição dada pelo DT ao nosso estudo, a anáfora consiste em repetir uma palavra ou expressão idêntica no começo de versos sucessivos, como meio de enfatizar uma ideia ou sentimento enquanto, simultaneamente, se consegue conferir um efeito de sonoridade ao texto que apresenta este recurso.

Outro recurso estilístico que está na base de muitos jogos poéticos, podendo assumir diferentes variantes (Guedes, 1990), é a anadiplose. Apoiando-nos da definição dada em “Elementos de Retórica Literária” (Lausberg, 1993, p. 169), “a anadiplose consiste na repetição do último membro de um grupo de palavras (sintático ou métrico (...)), no princípio do grupo de palavras (...) que se lhe segue”. Com a aplicação deste recurso obtém-se textos com muita sonoridade que consistem em jogos de palavras, através dos quais as crianças descobrem o *non-sense*, relacionando-se com o texto poético de uma forma lúdica (Menéres, 1973, p. 22).

A repetição “do igual é a colocação repetida, dentro do discurso, de uma parte frásica que já fora empregada. (...)” (Lausberg, 1993, p. 166), geralmente para destacar uma ideia ou para dar mais força ao discurso. De facto, “As figuras de repetição detêm o fluir da informação e dão tempo para que se «saboreie» afectivamente a informação apresentada como importante.” (ibidem). O refrão, sendo uma forma de repetição, consiste em reproduzir um verso ou versos no fim de cada estrofe ou, no que diz respeito à música, “Parte de certas peças musicais que se repete” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2012; Priberam).

As figuras de estilo que acabámos de referir inserem-se nos recursos morfossintáticos por constituírem processos de enfatização de palavras ou expressões, exercendo a sua influência ao nível da estrutura do poema e, simultaneamente, por se basearem em processos de repetição, eles são também formas de expressão que, de acordo com Giasson (2008), colaboram para o ritmo da poesia.

#### **2.4. Recursos semânticos: a metáfora**

Jean (1989, p. 29) refere-se à linguagem poética como sendo um discurso em que se pode encontrar uma densidade de comparações, de metáforas e de imagens. De acordo com o autor, a criança capta as metáforas e as imagens sem procurar explicá-las nem analisar os elementos que as constituem (idem, p. 192).

Segundo o DT, “Metáfora” é:

“O mais importante tropo, consiste na substituição de uma palavra própria (*verbum proprium*) por uma palavra com a qual aquela possui elementos sémiicos em comum, com supressão daquela, ao contrário do que acontece na comparação, figura em que comparece o termo comparado (além da partícula comparativa). A translação ou a transposição do significado

baseia-se numa analogia manifesta ou oculta, que a metáfora desvela e dá a conhecer (daí a dimensão cognitiva da metáfora, para além da sua dimensão de ornato estilístico). Quando a distância semântica entre o termo próprio e o termo metafórico é muito grande, a metáfora torna-se surpreendente, audaciosa e por vezes de inteligibilidade difícil [...]. A metáfora contribui de modo relevante para a plurissignificação dos textos literários.”

As opiniões de outros autores estão em conformidade com a definição proposta pelo DT, quando referem que a noção de analogia está precisamente na origem do conceito de metáfora, o que se pode explicar, por exemplo, pelo “emprego de uma palavra num sentido semelhante e contudo diferente do seu sentido habitual” (Jean, 1989, p. 81), que “[a metáfora] faz uma afirmação mostrando o que duas coisas completamente diferentes têm em comum” (Swope, 2004, p. 153) ou, ainda, que, pertencendo à categoria das imagens implícitas, ela associa dois termos estabelecendo uma relação de semelhança entre eles sem que se recorra ao elemento de comparação (Giasson, 2008, p. 232).

Segundo Cosem (1980), para a criança a metáfora é uma “coisa dita”, que não chega a ser compreendida, e o seu uso pelas crianças resulta, principalmente, de um léxico insuficiente, uma vez que, na perspetiva do autor, “Quando não dispomos de todas as palavras necessárias para tudo dizer, procuramos fazê-lo com aquelas de que dispomos; e a imagem designa aquilo que não sabemos nomear.” (idem, p. 166). No entanto, para Georges Jean a criança compreende, quase intuitivamente, este recurso sem procurar a sua explicação. A intervenção do professor situar-se-á numa “zona de desenvolvimento potencial” da criança, proporcionando-lhe a participação em jogos com metáforas que a ajudem a perceber mais explicitamente o seu mecanismo e a escrever outras, como já vimos (Jean, 1989, p. 208; Cosem, 1980, p. 181; Swope, 2004).

### **3. A relação das crianças com a escrita e com o saber**

Georges Jean (1989, p. 12) opina que a escola, sendo o local onde todas as crianças, de todos os meios, se formam, tem responsabilidades acrescidas em todos os domínios do saber, nomeadamente no que respeita à poesia enquanto linguagem. Todavia, a escola depara-se com uma dificuldade inerente à massificação do ensino que

reside nas diferenças individuais e nas condições socioculturais diversas dos alunos, sendo o acesso à cultura literária mais facilitado às crianças dos meios favorecidos.

Já outros procuraram compreender qual o sentido de ir à escola para os alunos dos meios socialmente desfavorecidos, qual o sentido de estudar ou não estudar na escola, qual o sentido de aprender, de compreender, quer na escola quer fora dela (Charlot, 1995). Ora, segundo Jean (1989, p. 12), acontece, precisamente, as crianças socialmente mais desfavorecidas descobrirem na poesia “respostas às questões obscuras que se colocam a si próprias e sentirem o desejo de dizerem de outro modo aquilo com que sonham, que os obceca, que os atormenta, de que sentem falta”, porque sentem que têm a liberdade de tudo dizer e os poemas que leem, por vezes, dizem-lhes mais do que às outras crianças. Este é um dos motivos pelos quais a poesia deveria desempenhar um papel central na educação dos alunos, não sendo a formação e o desenvolvimento do gosto estético pelo texto literário um privilégio só de alguns, mas uma dimensão primordial do Homem. Nesse sentido, a escola de hoje, uma escola de massas, porque abrange alunos de múltiplos estratos sociais, alguns deles culturalmente muito desfavorecidos, deveria proporcionar a todos, no respeito pelas suas diversidades culturais, o acesso ao texto literário e, conseqüentemente, a um capital simbólico que ultrapassa as diferenças das classes e dos grupos sociais (Silva, 1998-1999, p. 26).

Num estudo levado a cabo na década de setenta sobre os efeitos da pedagogia do Francês, em termos de criatividade e poesia, obtiveram-se alguns resultados que apontaram para que a pedagogia utilizada tivesse mais influência do que a origem socioprofissional familiar no que diz respeito à fluidez ou quantidade de respostas dadas (Sublet, 1979, p. 23). No que concerne à escrita de poesia, afirma-se neste estudo que a escola e o tipo de pedagogias que aí se praticam têm um papel essencial no ensino da escrita de poesia, no entanto, o autor constata que as crianças de meios desfavorecidos têm uma prática de poesia mais restrita quer a nível qualitativo, no que diz respeito ao acesso aos textos poéticos, quer quantitativo, enquanto que há uma tendência para que as crianças de meios mais favorecidos encontrem em casa um prolongamento da escola, o que se reflete sobre os seus escritos (idem, p. 65).

Entre nós, conhecem-se também alguns trabalhos desenvolvidos quer a nível da intervenção, quer da investigação, que procuram compreender qual a relação dos alunos com o saber e com a escrita escolar e extraescolar (Oliveira, 2011; Cardoso, 2009). Referimos como exemplo, a nível da intervenção, um trabalho desenvolvido com alunos do 3.º ciclo, crianças com algumas experiências de vida difíceis, consideradas problemáticas pela Escola. No âmbito desse trabalho, a realização de Oficinas de Escrita

de Ficção com os alunos, suportadas pela filosofia da Gestalt-terapia, conduziu à produção de textos de ficção ou autobiográficos pelos alunos, dando origem a uma publicação sob o título “NA RODA GIGANTE: Escritos de Vida, Histórias da Escola”. Nas palavras da autora, “uma abordagem que encerra a possibilidade de suplantar os saberes escolarizados com humor e imaginação, e o acesso à vocação literária natural podem contribuir para “educurar”, isto é, para educar e, ao mesmo tempo, curar.” (Oliveira, 2011, p. 14). Podemos, assim, reconhecer o balanço positivo acerca da escrita praticada, não só como meio de ultrapassar as diferenças de acesso aos conhecimentos escolares, mas também com efeitos positivos a nível da resolução de problemas pessoais.

Citamos ainda como exemplo, a nível da investigação, um estudo desenvolvido sobre a relação dos alunos com a escrita em contextos escolares e extraescolares (Cardoso, 2009). Neste estudo descrevem-se dimensões que configuram a complexidade das relações com a escrita dos alunos e evidencia-se a existência de representações sobre a escrita que são verdadeiros obstáculos com repercussão nas práticas escriturais escolares. Assim, o estudo aponta para que o fracasso escolar possa estar ligado não só à utilização de metodologias incapazes de tornar mais significativo e “emocional” o que os alunos têm de estudar, mas também ao desinteresse intrínseco do aluno pelo assunto escolar, à sua relação com o saber, em geral, que não é conforme à que a escola privilegia e requer. Em termos do ensino da produção verbal por escrito, também é evidenciado como o conhecimento da relação dos alunos com a escrita pode informar o professor no sentido de conceber percursos pedagógico-didáticos mais suscetíveis de favorecer esta ligação à escrita, quer na vertente identitária quer epistémica.

Por conseguinte, considerando as diversidades sociais e culturais, a literatura aponta para o facto de os alunos adquirirem diferentes conhecimentos na escola e fora dela – e alimentarem práticas de escrita não só no primeiro contexto, obrigatório, mas também no segundo, livre -, conhecimentos e práticas que interferem na sua relação com o saber e com a linguagem (Charlot, 1995; Cardoso & Pereira, 2007). A adesão ou não à escola e à escrita que o aluno evidencia, embora seja influenciada por muitos fatores que não é possível aqui abordar, decorre sempre de uma relação pessoal do próprio aluno com a escrita, com a escola e com o saber (Charlot 2000; Barré-De Miniac 2008; Cardoso 2009), que evolui constantemente. Por conseguinte, ao longo deste trabalho, explicaremos e defenderemos um dispositivo, *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2012), a pôr em prática pelo professor, cuja execução tem hipóteses de vir a interferir positivamente nesta relação que o aluno tem com a escola, com a escrita – e com a poesia e escrita de poesia, em particular.

#### **4. Dispositivo didático para ensinar e aprender a escrever – A *Sequência de Ensino***

Tendo em conta a importância de um ensino explícito da escrita por parte do professor, e a necessidade de um carácter global e sequenciado do trabalho a desenvolver com os alunos em termos de escrita, Pereira & Cardoso (2011) propõem o modelo de dispositivo didático *Sequência de Ensino* (SE), que permite centrar-se nas características de determinado género textual, atendendo às diferentes dimensões que esse género engloba, através de um trabalho devidamente sequencializado, modelo no qual nos baseamos para o desenvolvimento do presente trabalho (Figura 1).

De acordo com as autoras deste dispositivo, esta proposta didática atende à dimensão processual da escrita (planificação, textualização, revisão), alicerça-se nos princípios do ensino da escrita por géneros, inspirando-se nos procedimentos da *Sequência Didática*, que é definida pelos seus autores como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, citados por Pereira & Cardoso, 2012; Pereira, 2000), fundamenta-se nos princípios do interacionismo sociodiscursivo preconizados por Bronckart (citado por Pereira & Cardoso, 2012), não deixando ainda de estar relacionada com outras correntes de ensino da escrita que encaminham para uma escrita mais pessoal e criativa, também relevante se queremos um programa de ensino completo, capaz de fomentar uma maior adesão dos alunos e uma relação com a escrita mais propícia a uma implicação na aprendizagem (Cardoso & Pereira 2008; Oliveira 2011).

Para a implementação do referido modelo de SE aponta-se para que as atividades orientadas para o ensino-aprendizagem de certo género de texto se devam realizar a partir de textos de autores. Esses textos de autor(es) (o autor também pode ser o professor), *Textos Mentores*, funcionarão como modelos de produção textual do género textual em estudo e o professor conduzirá discussões centradas nos conteúdos, mas também na arquitetura dos textos, interrelacionando com a sua situação de produção (Pereira & Cardoso, 2011, p. 17).

A seleção dos Textos Mentores (TM) desempenha um papel importante em todo o processo da SE (Figura 1), na qual o Texto Mentor desempenha a função de modelo de escrita, principalmente no que concerne à organização textual. O professor recorre ao TM num momento inicial de planificação, mas também ao longo de todo o processo da SE, para uma análise mais focada nos aspetos textuais, linguísticos, discursivos... que pretende explorar na turma. Compreende-se, portanto, a importância da seleção de TM

no âmbito desta proposta de ensino. Se necessário, pode ser o próprio professor a adaptar ou a criar TM para exemplificar a existência empírica de determinado género, ajustando-se mais às características dos seus alunos (idade, relação com a escrita e com a escola e o saber, contexto sociocultural...). De acordo com as autoras do modelo, o TM tem uma dupla finalidade:

- “i) servir como evidência do funcionamento do género (Quais as principais características deste género de texto? Que traços definitórios me permitem dizer que determinado texto é, indubitavelmente, um exemplo do género que estou a trabalhar?);
- ii) servir de exemplo de algumas das dimensões a serem trabalhadas junto dos alunos.” (Pereira & Cardoso, 2012).

Nesta fase de *pré-intervenção*, desenvolvem-se, então, trabalhos preparativos, em que se prevê que os professores se apropriem ou aprofundem os seus conhecimentos acerca dos aspetos específicos que regem o género textual que pretendem abordar na SE. Nesta etapa, a leitura e desconstrução do(s) TM possibilitarão ao professor selecionar determinados aspetos que serão apresentadas aos alunos, ao longo da sequência.

Por exemplo, no nosso caso para o ensino da poesia, procedemos a uma seleção de textos do género poesia, que considerámos como *Textos Mentores*, textos que nos serviram de guia e exemplo, a vários níveis, nos vários módulos da SE (cf. Parte II Capítulo 2, ponto 4.2. Caderno de Encargos do Género Poesia).

Após o momento prévio à intervenção didática, especialmente destinado à seleção e análise de TM, a SE prevê, sumariamente, as seguintes “etapas”:

- “2. diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de determinado texto, selecionando as que vão ser objeto de trabalho/ensino;
- 3. construir materiais e atividades especificamente orientados para os aspetos selecionados, ou seja, elaborar módulos centrados em determinados pontos críticos da produção de determinado texto;
- 4. comparar o momento inicial de escrita e outro final, atendendo sobretudo aos aspetos selecionados para os módulos.” (Pereira & Cardoso, 2011, p. 20).



Na segunda etapa mencionada, desenvolve-se a *produção inicial de texto* que nos permitirá proceder à referida diagnose de dificuldades a partir das quais serão definidos os conteúdos a ensinar e elaborados os instrumentos a utilizar.

Numa terceira etapa, desenvolver-se-á a *intervenção didática* propriamente dita, centrada em problemas de escrita específicos revelados pelos alunos, na primeira produção de texto. É nesta fase que vão sendo construídos os materiais a usar, podendo os TM ser um dos elementos nucleares; de facto, usando ou não os mesmos que usou na pré-intervenção, o professor orientará os alunos numa análise dos TM, adequada ao seu nível de aprendizagem, que os levará a aperceber-se das características que fazem desses textos boas realizações do género que se encontram a trabalhar.

A última fase da SE é destinada à avaliação da evolução dos textos, comparando as produções finais com as iniciais. Por um lado, o professor pode verificar o efeito da sua ação, por outro, os alunos são levados a reconhecer a sua evolução e, eventualmente, as dificuldades que ainda têm de ultrapassar (Pereira & Cardoso, 2012). Os critérios desta avaliação vão, portanto, coincidir quer com parâmetros que definem o género textual em estudo quer com aquilo que foi ensinado durante a SE.

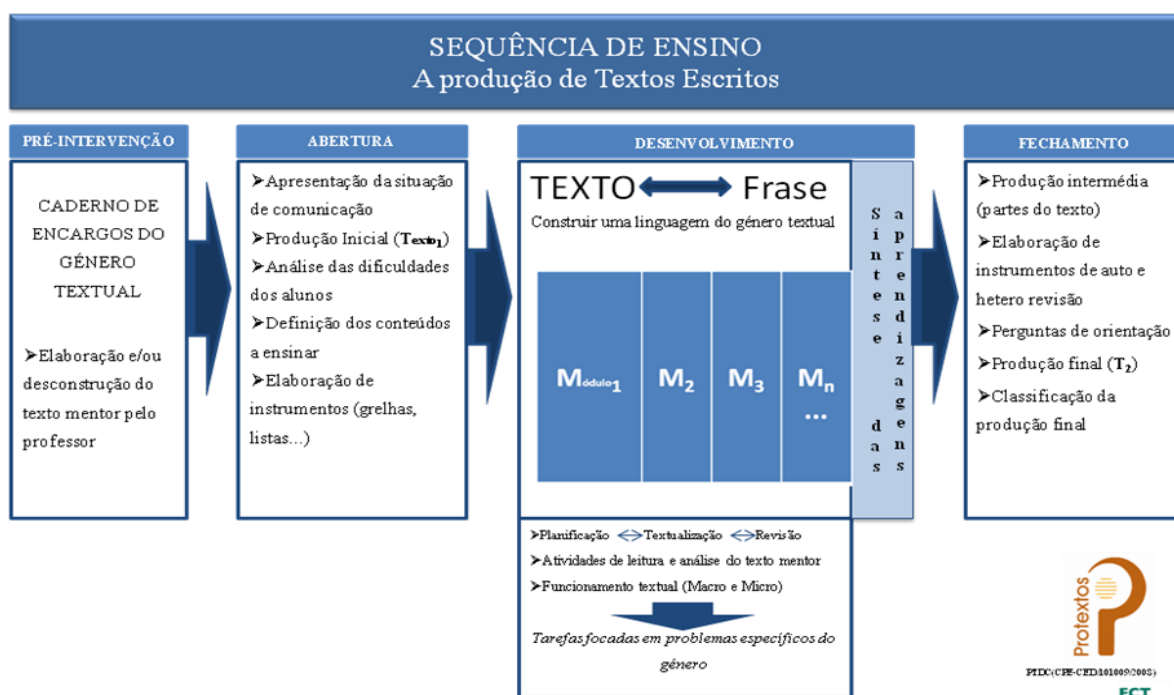


Figura 1: Modelo de Sequência de Ensino (Pereira & Cardoso, 2011)

Havendo evidências, em diversos estudos assentes em intervenções didáticas, das vantagens em trabalhar o ensino da escrita desta forma sequencial quer para o professor, na organização do seu trabalho, quer para os alunos, que aprendem mais (Graça, 2010,



2008a e 2008b; Pereira & Cardoso, 2012; Pereira, 2007; Rocha, 2007), foi neste modelo de SE, de que acabámos de explicar os procedimentos a seguir, que nos baseámos, adaptando-o a uma SE da poesia (cf. Parte II Capítulo 2, ponto 4. A Sequência de Ensino implementada). Nos subpontos seguintes, exploraremos dimensões também subjacentes a este dispositivo didático, a que aludimos genericamente na sua apresentação mais geral, no início deste ponto 4: motivação para a escrita (poética); escrita colaborativa e revisão textual; escrita por modelo.

#### **4.1. Motivação para a escrita (poética)**

Os estudos sobre a motivação para a escrita são relativamente recentes (Boscolo, 2007, p. 1) e procuram responder a questões levantadas por pedagogos e investigadores: *Porque é que tantos alunos não estão motivados para a escrita? Será que se consegue aumentar a sua motivação para a escrita?* Na tentativa de responder a estas questões, a investigação sobre a motivação tem-se dividido em três grandes áreas. A primeira debruça-se sobre os motivos que ditam o comportamento dos alunos (os seus objetivos, o seu domínio da matéria, o seu desempenho, as suas necessidades e interesses, os seus valores, ...). A segunda diz respeito à perceção do aluno/escrevente sobre a sua competência de escrita em relação à dificuldade de determinada tarefa e aos recursos de que dispõe no contexto de realização dessa tarefa. A terceira está relacionada com as estratégias a que os alunos recorrem quando desenvolvem uma tarefa de escrita e que podem ser mais ou menos produtivas. Essas estratégias contribuem para os alunos se autorregularem na escrita e podem colaborar para atingir o objetivo das atividades de escrita. Assim, os estudos apontam para que um grande conjunto de fatores contribuam para uma maior motivação para a escrita, entre os quais: i) o tema: se o tema ou tópico de escrita for do interesse do aluno, poderá influenciar na quantidade e qualidade dos escritos (Hidi & McLaren, citados por Boscolo, 2007, p. 5); ii) o tipo de atividade também é referido como um fator motivacional, por exemplo, atividades envolvendo estratégias de escrita colaborativa podem ser mais motivadoras para os alunos (Bruning & Horn, 2000, citados por Boscolo, 2007, p. 9).

A motivação também pode aumentar quando as tarefas são desenvolvidas com recurso ao computador ou a outras tecnologias (Nolen, 2007). Neste sentido, outros estudos desenvolvidos apontam para que o QIM e os seus softwares associados constituam uma tecnologia suscetível de oferecer meios que reforcem a motivação dos

alunos e estimulem o seu interesse em múltiplas atividades (Folhas, 2010; Spínola, 2009, p. 41).

Boscolo (2007), citando Hidi, Berndorff, and Ainley (2002), refere que a motivação aumenta ao realizar-se tarefas sociais de escrita, na medida em que, percebendo que conseguem executar essas atividades, os alunos sentem-se mais competentes. Segundo o autor, a motivação pode ainda ser desencadeada por características atrativas das tarefas, como, por exemplo, a possibilidade de experimentar a escrita em atividades pouco habituais e divertidas, cuja utilidade os alunos possam perceber, no processo de planificação em colaboração, entre outras.

Estabelecer-se finalidades para as produções escritas dos alunos, além da mera leitura e correção dos textos pelo professor, também é apresentado como um fator muito importante para a motivação para escrever. Pereira & Cardoso (2011, p. 19) referem-se aos textos produzidos com fins específicos como escritas «autênticas», sempre que possível com finalidades comunicativas. Na mesma linha de pensamento, Boscolo (2007, p.9) defende que é fator de motivação para a escrita estabelecer-se finalidades para os escritos, realizando as atividades de escrita integradas e em articulação com outras atividades de sala de aula, conferindo à escrita o seu papel de atividade multidisciplinar *“Thus, writing is portrayed as an multi-disciplinary activity.”*.

O lúdico é igualmente apresentado, por vários autores, como fator de motivação para a abordagem à poesia e à escrita poética (Menéres, 1973; Guedes, 1990; Jean, 1989; Cabral, 2002). A este propósito, Azevedo (2012, p. 125) explica a forte relação lúdica e exploratória que a criança mantém com a língua desde o seu nascimento, possível através das canções de embalar, das lengalengas, das cantigas, entre outras, por intermédio das quais as crianças aprendem a conhecer e a interagir com o mundo. O autor justifica que esses elementos textuais permitem à criança estabelecer associações invulgares em termos semânticos, interferindo nessas relações o ritmo, a rima e a dimensão significativa da língua. Experimentando-se intencionalmente “processos de intensificação estilística, originam, pelas suas numerosas sugestões fónico-icónicas, uma certa visão da língua como entidade lúdica, com uma capacidade profundamente criadora” (idem, p 125), podendo estas convergir como fatores de motivação associados à escrita de poesia.

Segundo a literatura, uma modalidade de escrita com recurso ao lúdico revela “uma propensão marcadamente desbloqueadora, libertadora, imaginativa, suscetível de propiciar uma maior ligação afetiva ao gesto de escrever” (Pereira & Cardoso, 2011; p. 11). Conhecem-se, neste âmbito, algumas propostas de escrita lúdica, criativa e poética

(Guedes, 1993; Borges & Pereira, 2011), que evidenciam o reconhecimento da importância do lúdico nas atividades sobre o texto poético.

Pelo nosso lado e com o objetivo de obtermos uma maior motivação dos alunos, tentámos desenvolver atividades que, de uma forma ou de outra, proporcionassem, da sua parte, uma atitude recetiva, uma boa disposição para participar nas atividades com prazer. Nessa perspetiva, as nossas propostas didáticas foram sempre enquadradas por temáticas do interesse dos alunos (os animais, o lúdico, ... (Azevedo, 2012)), realizadas com recurso às tecnologias - computador pessoal Magalhães, QIM, uso da Internet, nomeadamente, através do *e-mail* (Amante; 2007; Bordons, 2007; Pereira & Cardoso, 2011) - e privilegiando, no seu desenvolvimento, estratégias de aprendizagem colaborativa (Barbeiro e Pereira, 2008). Com a atividade final desenvolvida no âmbito do nosso estudo (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 4.7) pretendemos não só propiciar o prazer da escrita através do recurso às tecnologias, mas também estabelecer uma finalidade para os últimos escritos que tornasse possível ultrapassar os limites da escola (Boscolo, 2007, p. 9; Pereira & Cardoso, 2007, p. 10). Assim, antecipando esta última atividade, propusemos como objetivo para os poemas finais produzidos no âmbito da SE a publicação de um livro digital de poesia, o que se veio a concretizar no final do ano letivo.

#### **4.2. A escrita colaborativa / a revisão textual**

O ensino da escrita, pela complexidade que envolve (devida, em parte, à sua natureza processual e à alta exigência cognitiva que comporta), não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos por parte do professor, ao longo do percurso escolar dos alunos, esperando este obter textos de qualidade apenas a partir de temas criativos e de enunciados que se resumem a pedidos ou ordens para escrever um texto, pelo que o ensino deve ser alicerçado em práticas que possibilitem aos alunos uma consciencialização dos processos implicados no ato de escrever um texto (Pereira, 2008; Barbeiro & Pereira, 2008). Nesse sentido, aponta-se para a importância da realização das atividades de escrita nas três dimensões de *planificação* (definição de objetivos), *textualização* (a composição propriamente dita) e *revisão* (avaliação e correção do texto, tendo em conta o que foi planificado e escrito) (Pereira & Cardoso, 2011; Barbeiro e Pereira, 2008).

Pereira & Cardoso (2011, p. 16-18) chamam a atenção para a necessidade de o ensino da escrita ser desenvolvido com atividades voltadas para o processo, envolvendo os alunos no procedimento de escrita, “dando lugar a contínuas escritas, reescritas e ao

reconhecimento de que a escrita é um processo recursivo em que continuamente se escreve, reescreve, aperfeiçoa e reflete/discute sobre as diferentes possibilidades textuais a partir de rascunhos ou de outros escritos de alunos”, devendo a avaliação ter em vista não só o produto, mas também o processo, sobretudo, com enfoque na progressão do aluno.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2008), de todos os processos e subprocessos que a escrita envolve, a revisão será aquele que exige mais da criança, na medida em que esta tem de ter a capacidade de olhar novamente para os textos e identificar erros de carácter, não apenas ortográfico, mas também semântico, pragmático, entre outros, pelo que a reconhecem como uma das competências fundamentais da produção textual.

Seguindo um modelo de ensino da produção textual orientado por géneros (como a SE, dispositivo adotado), a revisão textual deverá processar-se tendo em vista os vários planos da estruturação do texto, sendo orientada pelo formato de texto que se pretende construir, pela finalidade a que se destina, pelo “registo” que lhe pretendemos conferir (Pereira, 2008).

Das nossas leituras pudemos retirar duas orientações diferentes em relação ao procedimento da revisão por referência ao momento da escrita: uma aponta para que se deva realizar a revisão com algum distanciamento no tempo, em relação ao momento da produção, defendendo que esse afastamento diminui a dificuldade do exercício, uma vez que alivia a carga cognitiva, permitindo que as crianças dispensem mais atenção à leitura do seu texto e façam uma reflexão mais proveitosa, outra defende a revisão mais próxima do exercício de escrita, alegando que o afastamento proporciona mais constrangimentos, na medida em que se torna necessário retomar e atualizar a informação do texto inicial (Barbeiro e Pereira, 2008). Sendo opções distintas e ambas com potencialidades demonstradas, caberá ao professor discernir a opção mais produtiva para cada caso.

Sugerem-se ainda um conjunto de estratégias possíveis no sentido de orientar e estimular quer a escrita, quer a revisão textual, entre as quais levar os alunos a “pensar em voz alta” enquanto realizam as tarefas, confrontá-los com aspetos concretos para que os comentem; levar os alunos a “prescrever” (o que pode ser feito) em vez de “descrever” (o que vão fazer); graduar a complexidade da sequência de tarefas propostas aos alunos e transformar a tarefa que a criança tem de executar numa tarefa de discriminação ou de comparação (Bereiter e Scardamalia, citados por Barbeiro e Pereira (2008, p. 11).

Sendo a aprendizagem da escrita considerada do ponto de vista processual, a colaboração entre *alunos e alunos* e *alunos e professor* assume um papel da máxima importância, seja ao nível da planificação (em trabalho de pares ou com o contributo de

toda a turma), ao nível da textualização, da revisão dos textos, da construção de instrumentos de revisão, ou tecendo comentários aos textos dos colegas (Pereira & Cardoso, 2011, p. 17).

A investigação tem mostrado que o diálogo permanente e sistemático sobre os escritos desenvolve uma competência verbal e textual aprofundada e uma consciência do que se considera um texto “bem feito”. As interações verbais desempenham, pois, um papel importante no desenvolvimento de uma escrita que se quer reflexiva, “acentuando a importância da colaboração na capacidade de detetar problemas de má produção de textos” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 11). São assim reconhecidos ao diálogo muitos benefícios durante a realização do trabalho de escrita cooperativa, entre os quais: possibilitar verbalizar os problemas da produção escrita, de modo consciente, e solucioná-los em colaboração; favorecer a capacidade metalinguística; permitir distribuir entre os alunos a carga cognitiva da gestão textual, porque possibilita que cada aluno assuma uma parte dessa responsabilidade, ao adotar estratégias diferentes e complementares (Camps, 1998, citado por Barbeiro e Pereira, 2008, p. 15).

Também Vygotsky (2005) defendeu a valorização do trabalho social entre membros mais experientes e membros menos experientes, isto é, a aprendizagem em interação, que advém da sua teoria de que o sujeito se ultrapassa a si próprio se for ajudado pelos seus pares - a *Zona de Desenvolvimento Potencial*. Afigura-se, portanto, esta interação e este tipo de mediação como uma boa solução didática para a aprendizagem da produção textual por escrito, em geral, e para a aprendizagem da revisão, em particular.

Nestes princípios e indicações relativos à didática da escrita ancorámos muitas das nossas opções metodológicas e pedagógico-didáticas a nível de trabalho em cooperação, quer no âmbito das atividades de escrita colaborativa, quer ao nível da revisão textual.

#### **4.3. A escrita por modelo**

A escrita por modelo ou “À maneira de” assume-se como uma das propostas orientadoras da atividade de escrita a que a literatura reconhece vantagens na sua aplicação, como já aludimos.

Nesse sentido, Jolibert (1992) sugere, como forma de promover a escrita de determinado tipo de texto em particular, o desenvolvimento de “*Chantiers Poèmes*” que consistem na produção de poemas a partir de um texto de referência. Nestes ateliês devem ser identificadas pelos alunos as especificidades linguísticas do texto modelo para escrever “À maneira de”. À semelhança das outras atividades sobre poesia propostas

pela autora (cf. ponto 1 deste capítulo), também neste caso se sugere o desenvolvimento destes ateliês por etapas, consistindo a primeira na abordagem ao poema escolhido pelo professor, procedendo-se a uma discussão coletiva sobre o texto. Em seguida, desenvolve-se a etapa da leitura faseada do poema, acompanhada por um questionamento conduzido pelo professor, de modo a identificar no texto as particularidades que se pretende ver reconhecidas pelos alunos. Para esta atividade, os alunos devem ter na sua posse o poema em duplicado (fotocopiado) de modo a guardar um exemplar de referência e um de trabalho onde devem assinalar as notas coletivas. De seguida, é promovido um ponto da situação em que se procede a uma síntese dos aspetos identificados sobre o poema-modelo, assinalando-se o que se pretende conservar para escrever “À maneira de”. Coletivamente, propõem-se critérios de avaliação dos textos a produzir. Na próxima etapa, o professor propõe uma situação de escrita “À maneira de”, desenvolvendo-se a primeira tarefa (individual) de produção textual. Após este primeiro rasgo de escrita, os alunos devem verificar se cumpriram as instruções (sozinhos, ou em grupo), se mantiveram as características do poema de referência, pedir ajuda aos colegas na procura de palavras em falta, ... De seguida, faz-se a reescrita dos poemas, não se devendo restringir à revisão a nível ortográfico. A autora propõe que a produção final assuma a forma de obra de arte, podendo, para isso, os alunos fazer maquetas para planear a apresentação dos seus poemas. A etapa de avaliação linguística deve ser cumprida pelos alunos, comparando o seu poema com o texto-modelo, e depois pelo professor, primeiro globalmente, e, em seguida, personalizada, de acordo com os critérios de avaliação propostos pelo grupo. Com os poemas escritos em cada atelier, a autora sugere a troca dentro da turma, a recolha para fazer uma exposição, a afixação nas paredes da sala, ou, mesmo, a sua leitura nos encontros poéticos.

Também Costa (2010) sugere que a escola deve proporcionar situações em que a criança seja levada a escrever à maneira dos poetas, reforçando como essa tarefa é estimulante para o professor e lucrativa para a criança. Contudo, alerta para o que, na sua perspetiva, considera um perigo que advém de se passar da leitura à escrita de poemas, pretendendo-se criar pequenos poetas, podendo estar-se a contribuir para diminuir a ideia de poesia, uma vez que esta se alimenta da experiência de vida e da capacidade de expressão linguística, que a criança ainda não detém. No entanto, reconhece que proporcionar condições para a descoberta de diferentes formas de comunicação deve ser um cuidado do professor de Português e que, nessa medida, a escrita por modelo se apresenta como forma de alcançar esse objetivo.

As considerações que Lousada (2012) tece, defendendo a importância da escrita na escola e que o que se pretende é pôr os alunos a escrever - nem que para isso seja necessário colocá-los perante palavras que não são suas, levando-os a modelá-las num processo idêntico àquele em que o escultor utiliza um modelo - corroboram também a produtividade desta escrita por modelo que vimos advogando. Nesse processo, o texto de autor assume-se como um modelo que deve ser recriado. O autor refere que este é um modo de promover a escrita, proporcionando o prazer de fazer entrar as nossas palavras num jogo de palavras proposto pelo autor. Para isso é necessário um leitor que aceite entrar neste jogo, que esteja disponível para apreciar as diversas combinações que as palavras podem tomar na frase, principalmente em se tratando do texto poético.



### CAPÍTULO 3 - As Tecnologias e o ensino da escrita

A evolução tecnológica que se tem verificado nas últimas décadas tem deixado a escola numa situação difícil aos olhos da sociedade por não ter conseguido acompanhar essa “incrível evolução” (Pires, 2009).

Desde a entrada em vigor do projeto MINERVA, em 1985, o primeiro de muitos que tiveram por objetivo inserir o computador e o ensino das TIC nos planos curriculares e promover a utilização das tecnologias como ferramentas auxiliares de ensino, um longo caminho foi percorrido até à implementação do Plano Tecnológico da Educação (com início em 2007), através do qual se facilitou o acesso ao computador “Magalhães” pelos alunos do 1.º CEB e se apetrecharam muitas das escolas deste ciclo de ensino com computadores e Quadros Interativos Multimédia (QIM). Apesar dos esforços para equipar as escolas de modo a que estas possam acompanhar a evolução da sociedade atual, continua, contudo, a verificar-se a necessidade de se acompanhar esse apetrechamento por outras políticas de incentivo à utilização das TIC ao serviço do ensino/aprendizagem, nomeadamente a nível da formação de professores (Pires, 2009) e de regulamentação pelos documentos oficiais que sustente a sua integração no currículo.

No entanto, apesar da morosidade do processo de integração das TIC, relacionada, em parte, com a dificuldade da sua apropriação pelos professores, que durante muito tempo não se aperceberam dos contributos destas ferramentas para o processo de ensino/aprendizagem (Amante, 2007), presentemente já se assiste a uma crescente aceitação das tecnologias pelos docentes e a uma maior utilização desses recursos no processo de ensino/aprendizagem, como atestam vários estudos desenvolvidos (Folhas, 2010; Pires, 2009b, Spínola, 2009; Vicente, 2009; Meirinhos, 2011). Para esta progressiva recetividade face às tecnologias colaboram, certamente, o melhor apetrechamento das escolas em material informático, o que facilita a utilização dos meios informáticos nas aulas e para as aulas, mas também o facto de haver disponível bastante informação sobre a aplicação das tecnologias em sala de aula, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da escrita.

No que concerne ao currículo, caso do 1.º Ciclo, as TIC não apresentam um estatuto disciplinar, sendo transversais a todas as áreas curriculares, devendo, por isso, promover-se a sua utilização de modo integrado e em articulação com as diferentes áreas curriculares. Nesse sentido, o novo Programa de Português, em vigor desde 2009, aponta para a integração das TIC em diferentes dimensões. Assim, em “**Ler para aprender**” para o 3.º e 4.º anos, remete para “Ler de modo autónomo, em diferentes



suportes, as instruções de atividades ou tarefas” e “Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação”, sugerindo, para estes descritores de desempenho, o “Treino, na biblioteca ou no centro de recursos, de pesquisa em suporte de papel (índices, ficheiros,...) e informático (endereço, motores de busca...) por palavras, por expressão...” (Reis *et al.*, 2009, p. 38). No Bloco “**Escrever para aprender**”, para os mesmos anos de escolaridade, o Programa prevê “Copiar textos, formulários, tabelas... tendo em vista a recolha de informação: - de modo legível e sem erros; - no computador.” (p. 44). Em termos de definição de “Contextos e recursos” (ponto 1.5.1), este documento normativo sugere que “A sala de aula deve ser organizada de forma a constituir um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências, para o que deverão ser criados diferentes espaços equipados com materiais adequados.” (p. 67), esclarecendo que a sala, enquanto “espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante.” (p. 68). Ainda em “Contextos e recursos”, no ponto 1.5.2.6, acerca das situações de escrita, refere o documento programático que “ [...] Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc.” (p. 71), podendo aqui incluir-se outros meios de divulgação como, por exemplo, a publicação de livros digitais. Ainda em relação à escrita, tendo em vista o 2.º CEB, este documento normativo também aponta para que o processo de revisão textual seja facilitado quando as ferramentas tecnológicas adequadas são utilizadas para esse fim referindo que “é vantajoso recorrer à edição eletrónica para as operações de reformulação e revisão, nomeadamente correção, substituição e mudança de segmentos (...) e configuração gráfica do texto” (Reis *et al.*, 2009, p. 89), orientação em que nos baseámos para desenvolver, com recurso às tecnologias, muitas das atividades a nível de revisão textual, uma vez que considerámos indicações extensíveis a este tipo de trabalho em geral e não só aplicável ao 2.º Ciclo.

Citamos como exemplo Tavares & Barbeiro (2008) que defendem o uso do computador enquanto instrumento de escrita, atribuindo múltiplas vantagens à utilização deste meio informático. Segundo os autores, o computador, mais especificamente o processador de texto, adapta-se perfeitamente à função de reescrita inerente à produção textual. De facto, quando a criança utiliza instrumentos tradicionais como caneta ou lápis, os erros ortográficos ou outras dimensões a corrigir exigem uma passagem do texto a limpo com o objetivo de se obter um texto/produto final com uma boa apresentação. Através da visualização do texto no ecrã e com a utilização do processador de texto, que permite cortar, colar ou mover blocos de texto, funções a aplicar durante a revisão

textual, é possível fazer as reformulações necessárias sem que se torne necessário passar de novo o texto.

Em consonância com os anteriores autores, Amante (2007, p. 56) refere que os programas utilitários habitualmente mais utilizados pelos adultos - *Word*, *Paint*, *PowerPoint* - são igualmente úteis e adequados para serem utilizados por crianças, cabendo ao professor selecionar os programas de carácter especificamente educativo que possam ser utilizados pelas crianças. A autora reconhece ao processador de texto a vantagem de colocar à disposição da criança uma série de aplicações a que pode recorrer para a escrita de textos, entre as quais o dicionário e o corretor ortográfico, possibilidades que se revelam úteis para as crianças e facilitadoras da aprendizagem da linguagem escrita. Acerca deste domínio, a referida autora apoia-se na investigação de Laboo & Ash que demonstra que as TIC, nomeadamente a utilização de processadores de texto, proporcionam às crianças a possibilidade de se envolverem na exploração e na construção de conhecimentos sobre representação simbólica e desenvolvimento da literacia, bem como de noções como orientação da escrita, sequencialidade, entre outras.

Também o PowerPoint, programa criado por Robert Gaskins e Dennis Austin em 1987 com a finalidade de permitir apresentações gráficas ou transparências, tem sido um recurso amplamente utilizado pelos professores como meio auxiliar para o desenvolvimento das aulas. Acerca desta perspetiva da utilização do PowerPoint, vários estudos apontam para alguns benefícios que este software pode proporcionar, entre os quais podemos destacar: oferecer aos professores uma importante ferramenta que lhes possibilita dar aulas mais interessantes e atrativas, contribuindo, assim, para uma maior motivação e uma atitude mais positiva por parte dos alunos face ao trabalho escolar e às aprendizagens (Apperson & Scepansky, 2006a, 2006b).

No entanto, como resultado de uma exagerada utilização e talvez de um uso inadequado do PowerPoint pelos professores, na medida em que se servem do programa como uma “muleta” para dar aulas baseadas em slides, para os alunos copiarem, em que as apresentações em PPT ocupam o espaço da comunicação e da interação (Guernsey, 2001; McDonald, 2004), são tecidas múltiplas críticas pelos criadores do programa ao uso que é feito deste software, uma vez que, na perspetiva de Gaskins (2012), muitos utilizadores fazem um mau uso do seu programa e, em vez de elaborarem trabalhos completos, servem-se do PowerPoint para criar apenas resumos em slides.

Ainda assim, assistimos a algumas opiniões favoráveis ao uso deste software que, segundo alguns autores, é acompanhado de algum potencial pedagógico na medida em que permite inserir no documento gráficos, elementos áudio, vídeo, citações e

hiperligações para simulações ou páginas *Web* (McDonald, 2004), ou ainda porque se verifica ser um programa com efeitos positivos ao nível da motivação, na medida em que os alunos gostam de trabalhar com ele porque lhes permite inserir imagens, sons e animações para ilustrar os seus textos e, nessa perspetiva, é possível aproveitar a predisposição que os alunos evidenciam em relação ao programa para conteúdos em que se mostram menos interessados (Lanius, 2004).

Sendo um programa que, na sua génese, foi concebido para elaborar apresentações e que proporciona as possibilidades que acabámos de referir, foi por nós eleito para suportar uma aplicação didática com base num modelo de aprendizagem ativa (Dupain, 2005), que consistiu na realização de apresentações de poesia para leitura e/ou audição de poemas (e poemas musicados) que estiveram na base de algumas sessões dos “Momentos de Poesia” (cf. parte II Capítulo 2, ponto 1).

Em relação ao uso das tecnologias, em geral, estamos de acordo com Tavares & Barbeiro (2008), quando advertem de que o progresso na aquisição de conhecimentos não ficará a dever-se aos recursos tecnológicos em si, mas à sua utilização num contexto pedagógico que, para além de disponibilizar esses meios, leve os alunos à descoberta das características dos textos e da sua utilização na sociedade, à reflexão sobre o processo de escrita, à interação e à colaboração em termos de escrita e à atribuição de finalidades para os textos produzidos, no sentido de tornar a sua produção significativa para os alunos. Neste contexto, os autores reconhecem no computador um recurso para colocar ao serviço de estratégias concebidas com o objetivo de promover uma relação positiva dos alunos com a escrita em dois sentidos: a facilitação da atividade de produção textual, (desempenhando o computador um papel de auxiliar a nível de organização e de execução da tarefa de escrita, e no desenvolvimento da criatividade) e a consecução de um produto final escrito que possibilite a sua utilização em contextos comunicativos.

Também outros partilham do ponto de vista anterior. Apoiando-se em Coll, Amante (2007, p. 55) defende que não é suficiente integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para garantirmos a melhoria da sua qualidade, sendo necessário criar ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista em que a tecnologia seja utilizada ao serviço da construção ativa de conhecimentos pelos alunos, não sendo tão importante a simples acumulação de saberes, mas a transformação permanente dos esquemas de conhecimento que as novas experiências permitem, reformulando-os constantemente. Nesta perspetiva, a autora aponta para que as tecnologias devam colaborar na promoção de “aprendizagens significativas” que permitem relacionar as novas experiências, os conhecimentos prévios

e os interesses dos alunos, dando primazia às aprendizagens funcionais (Jonassen, citado por Amante, 2007, p. 55) e reconhece, ainda, a importância dos recursos tecnológicos a nível dos contextos sociais de interação, uma vez que, como justifica, a aprendizagem não decorre isoladamente, mas trata-se de um processo social (Coll e Crook, citados por Amante, 2007, p. 55).

No mesmo sentido apontam Pereira & Cardoso (2011) que defendem o “conceito” de “Nova Aula de Português”, aquela em que se desenvolve um “trabalho com as TIC e não só a partir das TIC” – ou seja, em que as tecnologias constituem, para além de um recurso que permite obter informações, “um modo de ação didática facilitador da gestão do processo textual, nomeadamente da revisão, edição, publicação, colaboração nos vários momentos do processo, exploração de outros géneros (*e-mails*, blogues), de vários programas.” (p. 18). Segundo as autoras, as atividades de escrita com as TIC proporcionam uma perspetiva da escrita enquanto ato social, uma vez que os alunos passam a ter em conta a quem se destinam os seus textos, acionando determinados critérios de exigência em termos de qualidade global dos textos, tendo em vista a publicação *online*.

Como vimos, a literatura reconhece muitas virtualidades às tecnologias desde que estas sejam utilizadas num contexto pedagógico rico, conforme descrito, e colocadas ao serviço de estratégias que não só rentabilizem as ferramentas disponíveis tendo em vista o desenvolvimento de competências de escrita, mas, simultaneamente, atendam às outras dimensões não menos importantes do processo de ensino/aprendizagem, como é o caso da interação, da finalidade dos escritos, tendo em vista aprendizagens significativas ou da exploração de outros géneros no domínio da *Web 2.0*, como acabámos de referir.

Nesta perspetiva, o QIM afigura-se um recurso tecnológico que proporciona múltiplas funcionalidades suscetíveis de utilizar em contexto de aula, permitindo a implementação de estratégias de ensino envolvendo interatividade e facilitando a colaboração, quer no domínio da escrita e da revisão textual, quer em outros domínios, como passaremos seguidamente a apresentar.

## **1. O Quadro Interativo Multimédia na Educação**

O QIM é um dispositivo composto por três partes interligadas: um quadro interativo, um computador e um projetor multimédia. A conexão entre estes três componentes permite otimizar as potencialidades de cada uma dessas tecnologias, nomeadamente,

escrever, sublinhar, desenhar diretamente no quadro com canetas ou com o dedo (se o modelo do quadro dispuser dessa funcionalidade) e guardar todas as anotações, esquemas e outros registos no computador. A maioria dos modelos de QIM dispõe desta funcionalidade que abarca as anotações feitas diretamente no quadro branco ou em sobreposição sobre um software do computador. Permite também projetar textos ou outras informações a partir do ecrã do computador para toda a superfície do QI, controlar diretamente o computador através do QIM com as mesmas funcionalidades de um rato comum.” (Spínola, 2009). A convergência destas potencialidades no QIM confere a esta tecnologia uma importante característica para a ação pedagógica: a de facilitador da ação docente (Moore, 2001).

Por outro lado, as tecnologias que lhe são associadas permitem criar múltiplas situações de ensino interativo. Os softwares que se utilizam nos QIM são, habitualmente, bastante intuitivos, possibilitando desenvolver atividades envolvendo interatividade.

Assim, apresentam-se, como promotoras de interatividade, atividades envolvendo manipulação de objetos, dos tipos “Arrastar e largar” (*Drag and Drop*), que consistem em escolher dados numa lista e movê-los para que preencham os espaços associados; atividades baseadas em “esconder objetos”, usando formas sólidas para encobrir partes de imagens para que os alunos tentem adivinhar o nome do objeto; “atividades de correspondência”, criando exercícios de correspondência para os alunos ligarem com as canetas do QI ou moverem etiquetas; atividades baseadas em “controlar processos”, fornecendo animações que apresentem conceitos e possibilitem mudanças nas diferentes variáveis ou parâmetros de modo a testar várias situações, e, por último, atividades de “feedback imediato”, implicando uma resposta imediata quando um objeto é tocado ou arrastado na tela. Estas possibilidades, entre outras, permitem ao professor utilizar ou criar recursos com aplicabilidade nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolver nas suas aulas novas metodologias de aprendizagem, centradas nos alunos e em modelos ativos (Spínola, 2009).

De acordo com estudos já publicados, o uso dos QIM em contexto didático-pedagógico proporciona múltiplas vantagens tanto para alunos como para professores, que se condensam na Figura 2 (retirada de Folhas, 2010, p. 23).

|  | <b>Vantagens</b>  |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aumenta a atenção e concentração durante a aula.</b><br/>As apresentações multissensoriais aceleram e aumentam a compreensão e, além disso, prendem por mais tempo a atenção da plateia (Yager, 1991).</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Aluno</b></p>     | <p>A forma como a informação é apresentada, através da cor e movimento, é vista pelos alunos como motivação e reforço da sua concentração e atenção (Levy, 2002 &amp; Wall <i>et al.</i>, 2005).</p> <p>Os professores reconhecem que o uso do QI traz mais-valias para os alunos pelo facto de manter a sua atenção, de estimular o seu pensamento e de manter o foco nos conteúdos explorados durante a aula (Kennewell &amp; Beauchamp, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aumenta a motivação para os conteúdos leccionados.</b></li> </ul> <p>O uso dos QI nas aulas aumenta a alegria e motivação dos professores e alunos, ao permitir um uso mais variado e dinâmico dos recursos (Gerard <i>et al.</i>, 1999).</p> <p>Os QI podem ser usados em salas de aula de modo a aumentar a motivação e interesse durante o processo de aprendizagem (Beeland, 1999).</p> <p>Os alunos mostram entusiasmo com a sua utilização. (GEPE/ME, 2007).</p> <p>“Pode proporcionar a descoberta de novos interesses, cativando os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem para o conhecimento.” Pereira (2008:112).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aumenta a participação e colaboração.</b></li> </ul> <p>Maiores oportunidades para a participação e colaboração desenvolvendo as competências pessoais e sociais dos alunos (Levy, 2002).</p> <p>A utilização do QI permite associar as vantagens de visualização, simulação e interacção em grandes grupos, aumentando, assim, a participação dos alunos e o reforço da aprendizagem (Red.es, 2006 e Higgins, 2007).</p> <p>O QI permite mais oportunidades para interagir e discutir na sala de aula (Gerard et al, 1999).</p> <p>A criação e utilização de flipcharts digitais permitem o fomento do trabalho colaborativo e do espírito de partilha entre professores e mesmo entre alunos (Becta, 2003).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Garante a permanência no tempo da mensagem e a sua difusão espacial libertando os alunos da tarefa de copiar para o caderno o conteúdo do quadro.</b></li> </ul> <p>O uso do QI diminui a necessidade de tirar notas; permite diferentes estilos de aprendizagem que podem ser usados pelos professores devido à possibilidade de usar vários recursos (Bell, 2002).</p> <p>“O facto de poderem complementar os materiais pedagógicos criados ao longo das aulas e posteriormente facultá-los aos alunos com todas as alterações efectuadas” (Pereira, 2008: 111).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desenvolve o pensamento crítico dos alunos.</b></li> </ul> <p>O uso criativo do QI favorece o pensamento crítico dos alunos (Becta, 2003; Red.es, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desenvolve a autonomia do conhecimento nos alunos.</b></li> </ul> <p>Pode proporcionar o auto-conhecimento aliado à autonomia e liberdade na organização do saber. (Pereira,2008).</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Professor</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Melhora a qualidade das aulas (interactivas, com recurso a vários tipos de informação).</b></li> </ul> <p>O uso do QI aumenta o tempo de aprendizagem ao permitir aos professores apresentar recursos da <i>Web</i> e outros mais eficientes (Walker, 2003).</p> <p>O QI é uma boa ferramenta em contexto educativo que pode ajudar um professor a melhorar a sua prática pedagógica (Gage, 2006).</p> <p>Os professores ficam mais motivados para planear as suas aulas que consistam em actividades interactivas para toda a turma, sem ter que se preocupar com o teclado, concentrando-se apenas nas respostas dos alunos” Ball (2003).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aumenta a criatividade na preparação das aulas.</b></li> </ul> <p>O acréscimo de tempo na planificação das aulas com o QI contribui para um aumento da criatividade dos professores que sentem a necessidade de melhorar a sua prestação profissional (Braham, 2006).</p>  |

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <p><b>Professor</b></p> | <p>O aumento considerável de tempo dispendido na construção de recursos para o QI resulta de uma construção complexa com a integração de imagens, animações, clips de vídeo e de som, que requerem uma pesquisa alongada em bancos de dados ou na <i>Web</i> (Gage, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Possibilita a utilização de novas ferramentas pedagógicas.</b></li> </ul> <p>O QI inspira os professores a mudar a sua pedagogia usando mais as TIC, encorajando o seu desenvolvimento profissional (Smith, 1999).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aumenta a partilha de recursos e colaboração entre professores.</b></li> </ul> <p>Permite aos professores partilhar e reutilizar os materiais diminuindo o trabalho de preparação de aulas (Glover &amp; Miller, 2001).</p> <p>Com o apoio entre professores, o processo de utilização dos QI torna-se mais rápido (Miller <i>et al.</i>, 2005b).</p> <p>O QI permite o fomento do trabalho colaborativo e do espírito de partilha entre professores e mesmo entre alunos (Becta, 2003).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Facilita a disponibilização aos alunos dos conteúdos em diferentes formatos de apresentação, via e-mail ou numa Plataforma de Gestão de Aprendizagem.</b></li> </ul> <p>O QI permite a criação e utilização de flipcharts digitais com a sua disponibilização em plataformas de aprendizagem ou <i>Websites</i> (Becta, 2003).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Possibilita ao professor registar a aula para posterior utilização.</b></li> </ul> <p>Permite aos professores guardar e imprimir o que fez/escreveu no quadro, inclusive as notas feitas durante a aula, facilitando as revisões e o esforço de repetição (Walker, 2002).</p> <p>O QI permite a revisão de conteúdos e disponibilização/publicação online dos registos da aula, observando todas as anotações feitas durante as actividades lectivas para posterior consulta pelos alunos (Becta, 2003).</p> |
|-------------------------|--|

Figura 2 - Vantagens do uso do QI para os alunos e professores (retirado de Folhas, 2010, p. 23)

A partir do que se pode observar na Figura 2, compreendemos que múltiplos estudos realizados em diferentes países apontem para que o QI tenha efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos, bem como a nível da motivação, tornando-os mais participativos e concentrados. Para além dos bons efeitos nos alunos, também se verificam efeitos positivos para os professores, uma vez que, tendo ao seu dispor “um dispositivo que combina qualidades, oferecendo experiências de aprendizagem partilhadas a grupos de alunos” (Folhas, 2010, p. 24), sentem-se motivados a familiarizar-se com as TIC com o objetivo de tornar as suas aulas mais interativas, colaborativas e ativas.

Spínola (2009), apoiando-se em Lewin, defende que os programas interativos multimédia utilizados no computador ou no QIM completam o desenvolvimento da literacia na medida em que a sua componente áudio permite trabalhar questões de pronúncia, bem como facilitar uma leitura silabada ou centrada em segmentos fonémicos, desenvolvendo deste modo a consciência fonológica.

De acordo com vários estudos (Spínola, 2009; Vicente & Melão, 2009; Folhas, 2010; Meirinhos, 2011), o uso adequado do QIM na sala de aula implica uma apropriação



por parte dos professores das potencialidades que esta tecnologia oferece, sob pena de não se otimizar essas características utilizando o QIM como se de um quadro tradicional se tratasse, não beneficiando do potencial de gerar interatividade nas aulas. Portanto, para que se reúnam as melhores condições de utilização pedagógica dos QIM, é indispensável proporcionar formação adequada para os professores, criar condições para o trabalho em equipa e apetrechar as salas de aula com os recursos materiais necessários, quer a nível de hardware, quer a nível de softwares adequados para produzir recursos didáticos (Miller *et al.*, 2005b).

De acordo com o anteriormente apresentado, uma vez que, na nossa perspetiva, se reuniam todas as condições necessárias para um bom uso do QIM e apoiando-nos em Bordons (2007, p. 146), que defende que as atividades envolvendo interatividade aumentam a compreensão do significado dos poemas, como explicaremos mais adiante, optámos por rentabilizar a tecnologia de que dispúnhamos na nossa sala de aula, elaborando recursos didáticos envolvendo interatividade com o objetivo específico de abordagem do texto poético com suporte no QIM.

## **2. Os recursos da Web: o e-mail, os blogues,...**

Como já referimos, a utilização dos computadores na escola proporcionou possibilidades em relação à escrita quer em termos de execução do processo, quer no que diz respeito à configuração formal dos textos escritos. Atualmente, essas possibilidades continuam a ser reconhecidas. Segundo Tavares & Barbeiro (2008, p. 8), o aparecimento e evolução da *Web* ampliou as potencialidades do computador em relação à escrita em três dimensões:

- No acesso à informação;
- Na comunicação que permite entre os participantes;
- Na divulgação dos escritos produzidos.

Na perspetiva dos autores, as potencialidades da Internet não se limitam apenas ao acesso por parte dos utilizadores em relação à informação disponibilizada por outros, uma vez que a *Web* proporcionou a qualquer utilizador a possibilidade de ser participante ativo, disponibilizando informação e materiais, quer seja através da criação de páginas pessoais e institucionais, quer da publicação de trabalhos em sítios abertos a visitantes e leitores (blogues, *Websites*,...).



A característica interativa da Internet permite que estes visitantes/leitores sejam convidados à participação, podendo contribuir diretamente com comentários nos blogues ou enviando-os aos autores através de uma mensagem de correio eletrónico (Tavares & Barbeiro, 2008, p. 14).

Nesse sentido, também Amante (2007, p. 53), apoiando-se em Siraj-Blatchford & Whitebread, faz uma referência às diferentes possibilidades evidenciadas pelo uso do correio eletrónico que, do ponto de vista da autora, proporciona uma grande facilidade de utilização aliada à rapidez na troca de mensagens, histórias, desenhos, revelando-se, por isso, altamente motivadora para as crianças e estimuladora da comunicação e descoberta da linguagem escrita.

Outros autores reconhecem igualmente que as tecnologias da *Web 2.0* proporcionam condições de desenvolvimento de uma escrita autêntica, podendo, eventualmente, favorecer uma relação positiva com a escrita (Rosário, 2010, p. 14). A componente social interativa que essas tecnologias comportam possibilita um diálogo sobre a escrita levando a uma reflexão individual. É este debate sobre a própria aprendizagem que é possível estabelecer-se no seio da comunidade de aprendizagem.

Acresce a esse o facto de a escrita que decorre das tecnologias sociais poder ser uma produção que integra as práticas extraescolares dos alunos, que evidenciam um gosto particular pela produção e publicação de textos *online*, em redes sociais e blogues (Rosário, 2010, p. 14).

A este propósito, Rosário (2010) refere um estudo publicado nos Estados Unidos por Lenhart, Arafeh, Smith e Macgill sobre a relação entre escrita, tecnologia e alunos adolescentes norte-americanos, que dá conta de que a diferença de perspetivas dos jovens sobre a escrita escolar e a escrita extraescolar é mais marcada com a presença das tecnologias. Para os alunos:

“a escrita *online* extra-escolar é relevante, tem sentido e insere-se em contextos comunicativos, de tal forma que quando é comunicação síncrona é vista não como escrita, mas como uma conversa, aproximando-se da oralidade. Já a escrita escolar é retratada negativamente. O uso do computador e da *Internet* aparece associado a algumas actividades de escrita escolar, realizadas em casa, excepto quando se trata de pesquisar a informação necessária ao desenvolvimento do tema da produção textual.” (idem, p.16)

De acordo com a perspetiva apresentada, as tecnologias dão continuidade às representações negativas que os alunos detêm sobre a escrita e a sua aprendizagem, mas, em simultâneo, dão algumas pistas das quais é possível retirar ilações no sentido de orientar procedimentos didáticos com o objetivo de intervir sobre essas representações. Dado os alunos valorizarem a escrita na sua dimensão social, comunicativa e interativa, evidenciando preferência pela escrita *online* extraescolar, como ficou provado no referido estudo, Elsa Rosário defende a integração dessa dimensão de modo a cativar o interesse dos alunos, mas também como forma de rentabilizar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, podendo assim inverter-se a situação de resistência à escrita escolar (Rosário, 2010 p. 16).

Neste sentido, Bordons (2007, p. 146) apresenta um estudo desenvolvido em Espanha, através do qual foi investigado o contributo do uso da *Web* para aumentar o conceito poético dos alunos e despertar o gosto pela poesia. Este estudo baseou-se na criação de uma página *Web* dinâmica ([www.viulapoesia.com](http://www.viulapoesia.com)) através da qual se pretendeu promover a participação dos alunos em atividades sobre poesia, oferecer uma seleção de textos direcionada para os interesses dos leitores e agrupada por temas e propor atividades variadas envolvendo interatividade, baseadas numa aprendizagem reflexiva e colaborativa, organizada em torno da descoberta, do diálogo e da confrontação de opiniões.

Este estudo, desenvolvido entre 2003 e 2006, permitiu concluir que as ferramentas da *Web* têm efeitos positivos em várias dimensões: ao nível da motivação dos alunos, na medida em que incentivam a criação poética através do contacto com trabalhos poéticos realizados por outros alunos; ao nível da facilitação da aprendizagem da língua, a partir das interações que se estabelecem, permitindo melhorias a nível do léxico, da expressão oral e escrita, mas também, como já referimos anteriormente, as atividades interativas permitem aumentar a compreensão do significado dos poemas. Os recursos da *Web* possibilitaram ainda desenvolver o gosto por um género habitualmente pouco trabalhado nas aulas, como é o caso da poesia, criando prazer na sua leitura através de um *corpus* motivador, útil e didático (Bordons, 2007, p. 157).

Baseando-nos no que nos diz a literatura acerca das potencialidades da *Web*, criámos contas de *e-mail* para todos os alunos da turma de modo a facilitar o envio de textos e outros documentos para a professora e de possibilitar interações escritas entre *alunos e alunos e alunos e professora*.

### **3. Os recursos da *Web*: os livros digitais**

No contexto que vimos de apresentar, os livros digitais, também conhecidos por livros eletrónicos, livros virtuais ou *e-books* (abreviatura em inglês), assumem-se no panorama didático atual, à semelhança dos recursos anteriormente apresentados, como ferramentas da *Web* com múltiplas potencialidades pedagógicas.

Os livros digitais têm como principal objetivo disponibilizar um livro em formato digital, de forma a que este possa ser visualizado a partir do Quadro Interativo, de um computador, dos dispositivos móveis como os portáteis, dos telemóveis ou dos PDA's. Tendo sido publicados em formato digital, estes conteúdos podem ser facilmente veiculados e disponibilizados através da Internet ou de qualquer outro meio de armazenamento como os CD-ROM, as disquetes ou as pen-drives (Bottentuit Junior & Pereira, 2007, p. 106).

Os autores anteriormente referidos, apoiando-se em Sáez, Sotorres, Fernández & Ternifio e Illera, apontam como principais vantagens aos livros digitais:

- A facilidade de fazer o *download* dos livros através da Internet;
- O poder carregar uma série de livros num único dispositivo;
- A edição, divulgação e acesso aos livros digitais atingem um universo muito mais abrangente;
- O permitir a múltiplos utilizadores, em simultâneo, consultar e manipular a mesma obra;
- A busca de termos ou palavras é mais rápida e eficaz através dos métodos de busca dos dispositivos;
- O facto de alguns exemplares permitirem a interatividade e a utilização de recursos multimédia;
- A utilização de links para sites externos e consultas a materiais;
- A ajuda a desenvolver o conhecimento livre na rede.

Porém, também são reconhecidas algumas desvantagens a estes recursos, entre as quais:

- A leitura que permitem é mais lenta e cansativa;
- Não permitem que sejam feitas anotações manuais;
- Há uma grande quantidade de livros sem recursos multimédia;
- Há pouca divulgação de exemplares disponíveis;
- O custo dos dispositivos é ainda bastante elevado;
- Há uma grande quantidade de informação mal estruturada nos *e-books*;
- Alguns recursos oferecem fontes e contrastes inadequados;

- Há pouca quantidade de exemplares em algumas áreas do saber;
- Assiste-se a uma crescente prática de crime contra os direitos de autor (Bottentuit Junior & Pereira, 2007, p. 108).

Se bem que, até há pouco tempo atrás, o utilizador detinha um papel meramente passivo no que diz respeito às informações, limitando-se a pesquisar e fazendo delas o uso que pretendia, com o aparecimento da geração de aplicativos *Web 2.0*, o utilizador deixou de assumir uma atitude passiva para ter um papel mais ativo e participativo, isto é, passou a ter a possibilidade de assumir o *status* de "autor". Tal como referem Bottentuit Junior & Pereira (2008, p. 434), atualmente, com a introdução da *Web 2.0*, a perspetiva do utilizador é diferente uma vez que as pessoas passaram a poder produzir os seus próprios documentos e a publicá-los automaticamente na rede, sem que seja forçoso deterem grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados de informática.

Na Internet, ou *Web* social, como é referida pela literatura, encontram-se disponíveis diversas ferramentas que possibilitam a criação e partilha de livros digitais, no entanto, é apenas sobre uma delas que nos vamos debruçar, o *MYEBOOK*. Deparamo-nos neste aplicativo com uma interface simples e atrativa que permite aos utilizadores, após o registo, fazer o *upload* (envio) de ficheiros em formatos PDF, DOC, RTF e PPT, transformando-os em livros digitais.

Este recurso torna a leitura de textos no ecrã mais agradável e acessível, pois, ao fazer o envio, é gerada automaticamente uma URL que pode ser disponibilizada para consultas *online*. A ferramenta é completamente gratuita, simples e intuitiva, além de possibilitar:

- A criação de bonitas publicações online;
- O *download* dos livros e documentos disponibilizados no site para os utilizadores registados;
- A disponibilização dos livros em *Websites* pessoais, blogues e nas redes sociais (através do código *html* gerado pela própria ferramenta);
- O visionamento de todas as páginas, facilitando a leitura através de uma lupa para ampliação de palavras e imagens;
- A admissão de diferentes modos de visualização, ou seja, em uma ou duas páginas;
- A coleção e a partilha dos documentos favoritos;

- A leitura dos documentos a partir da ferramenta sem haver necessidade de ter instalados os aplicativos (*Word, PowerPoint e Acrobat Reader*) (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008, p. 436).

As vantagens apontadas a esta ferramenta identificam-na como uma ferramenta social que permite ao utilizador partilhar os documentos que cria, podendo decidir se a sua visualização será pública ou privada. As publicações ficam disponíveis *online*, sendo o seu acesso possível através de palavras-chave para que possam ser facilmente identificadas por outros utilizadores (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008, p. 436).

Na perspetiva de vários utilizadores, a ferramenta permite ainda publicar e partilhar romances, livros infantis, revistas, histórias em banda desenhada, álbuns de fotografias, folhetos, manuais de instruções, podendo até mesmo incorporar ou vincular vídeos, áudio, documentos, imagens e arquivos flash para fazer os seus livros totalmente interativos (site <http://oaeducopedia.blogspot.pt/2011/03/como-fazer-um-ebook.html>, acedido em 20/09/2012).

Apoiando-se em Lefever-Davis & Pearman e Trushell, Maitland & Burrell, Amante (2007, p. 52) atribui efeitos positivos à utilização de livros digitais de histórias, bem como à sua criação pelas próprias crianças e educadores. Segundo a autora, os livros interativos têm mostrado contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível de vocabulário, sintaxe e reconhecimento de palavras, bem como da compreensão da estrutura narrativa das histórias. Obviamente que esta associação dos livros digitais ao desenvolvimento destas competências não ficará a dever-se aos livros digitais *per se*, isoladamente, mas aos dispositivos didáticos fortes e ricos em que aqueles sejam inseridos e que, tratando-se da escrita, poderão obedecer a alguns princípios que já fomos sistematizando - o trabalho sobre o processo, a mais-valia de orientar o trabalho por um certo género de texto, a consideração das dimensões social e pessoal da escrita...

Baseando-nos nas potencialidades pedagógicas que são reconhecidas pela literatura aos livros digitais, nomeadamente a nível da leitura em diferentes suportes informáticos, desenvolvemos atividades de leitura de poesia (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 1. - “Momentos de Poesia”) a partir do QIM, acedendo a *sítes* que disponibilizam livros digitais de poesia e outros, como forma de cativar os alunos para a leitura deste género textual.

Aliando as potencialidades de ferramenta de autoria atribuídas aos livros digitais ao aspeto a que nos referimos no ponto 4.1 do capítulo anterior, que diz respeito ao

estabelecimento de finalidades para os textos como fator de motivação para a escrita, propusemos aos nossos alunos a criação de um livro digital com poemas da sua autoria, a produzir no âmbito do nosso estudo, objetivo esse que permitiu conferir aos textos o estatuto de “Escritas “autênticas” (Pereira & Cardoso, 2011, p. 19), elaboradas com a finalidade comunicativa de partilhar o livro digital, disponibilizando-o *online* para que outros meninos o pudessem ler, não só no mesmo agrupamento escolar como também noutros.

Reiterando o que já aqui dissemos acerca do progresso na aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências de escrita e utilização dos textos em sociedade não ficarem a dever-se aos recursos tecnológicos em si, mas a uma utilização num contexto pedagógico, suportada por bons dispositivos didáticos em que esses sejam inseridos, passaremos de seguida à segunda parte do nosso trabalho, onde, numa primeira etapa, procederemos à definição da metodologia, passando, depois, à descrição das atividades desenvolvidas, que tentamos realizar indo ao encontro do que aqui preconizamos.



## **PARTE II**

### **METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**





## **CAPÍTULO 1 – Definição da metodologia**

Este capítulo terá como principal finalidade descrever a metodologia que adotámos para o desenvolvimento do presente estudo.

Nessa perspetiva, começaremos por enunciar o problema e as questões de investigação dos quais emanaram os objetivos da presente investigação e em função dos quais apresentamos, fundamentando, as opções metodológicas por nós adotadas.

De seguida, passaremos a descrever as atividades em que se baseou o estudo que realizámos, passando depois a explicar as técnicas e instrumentos de recolha de dados que selecionámos com o objetivo de responder às questões de investigação do presente estudo.

### **1. Problema de investigação - Questões de investigação**

São reconhecidas, desde há muito, inúmeras vantagens ao ensino da poesia, entre as quais a facilitação da memorização, a ajuda a superar dificuldades articulatórias (Jean, 1989), o aumento do poder de atenção e concentração, a promoção da autoestima envolvendo os alunos que não encaram as atividades com poesia como um “exercício escolar”, a facilitação da aquisição de todo o tipo de estruturas/mecanismos linguísticos morfosintáticos e semânticos enquanto, simultaneamente, permite encarar a língua como espaço de liberdade (Giasson, 2000; ME, 2001; Reis *et al.*, 2009). De igual forma, também se reconhece o seu valor para o desenvolvimento global do indivíduo (Bordons, 2007; Borges, 2009; Pereira, 2006). No entanto, apesar das potencialidades que lhe são atribuídas pela literatura e embora sejam conhecidos alguns estudos sobre a abordagem ao texto poético com alunos dos anos iniciais de escolaridade (Sublet, 1979; Jolibert, 1992; Swope, 2004), entre nós têm sido negligenciados os estudos sobre a prática pedagógica de géneros textuais poéticos no 1.º CEB.

Acresce ao anteriormente referido o facto de a literatura consultada sobre esta temática apontar para uma facilitação do desenvolvimento de competências de escrita poética através do recurso às tecnologias (Bordons, 2007; Reis *et al.*, 2009; Pereira, 2009; Borges, 2011). Nessa perspetiva, e como já referimos anteriormente (Capítulo 3, ponto 1 do Enquadramento Teórico), o QIM apresenta-se como um recurso tecnológico com múltiplas potencialidades didáticas que têm sido recentemente reconhecidas por diferentes estudos (Spínola, 2009; Folhas, 2010; Meirinhos, 2011). Contudo, por ser um

meio só recentemente disponível na generalidade das escolas do 1.º CEB, conhecem-se ainda poucos estudos sobre a sua utilização didática neste nível de ensino.

Em situação similar, mas não menos importante, pelas múltiplas potencialidades para o desenvolvimento de atividades sobre os textos, como já referimos anteriormente (Pereira & Cardoso, 2011), a Sequência de Ensino (SE) constitui um dispositivo didático sobre o qual se conhece, ainda, pouca investigação com base na sua aplicação em contexto de 1.º CEB. Neste nível de ensino, alguns estudos confirmaram as vantagens da utilização de uma SE no domínio do texto dramático (Rocha, 2007) e da escrita de relato de experiência científica (Pereira, 2007), porém, não se conhecem ainda os seus efeitos quando aplicada ao ensino da poesia.

Dado o anteriormente apresentado, torna-se pertinente realizar uma investigação através da qual possamos aliar as potencialidades pedagógicas desse multifacetado meio tecnológico, o QIM, às vantagens proporcionadas pela SE, no âmbito da escrita de poesia no 1.º CEB.

Tendo em conta que a problemática que vimos de apresentar é justificada, em grande parte, pelo insuficiente número de estudos em domínios que a literatura consultada considera de grande potencialidade pedagógica, sendo eles o ensino da poesia, a da SE de géneros textuais e a utilização dos QIM, em contexto de 1.º CEB, e considerando ainda que autores que se têm debruçado sobre estes assuntos referem que o recurso às tecnologias pode ser facilitador do desenvolvimento de competências de escrita poética, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- Quais os efeitos de uma sequência de ensino desenvolvida com apoio do QIM e integrada num programa contínuo de trabalho com a poesia:

- a) na evolução dos textos poéticos produzidos pelos alunos?

- b) na relação que os alunos estabelecem com (a escrita de) texto poético?

- O QIM contribui efetivamente para promover/ facilitar o processo de aquisição da escrita de poesia?

## **2. Objetivos da investigação**

Tendo em conta a problemática apresentada e as questões que acabámos de colocar, pretendemos desenvolver uma *sequência de ensino* (SE) no âmbito da aprendizagem da escrita de texto poético no 1.º CEB, inserindo-a num programa mais vasto de abordagem à poesia, e explorando as possibilidades educativas do QIM. Nesse sentido, através do presente estudo procuramos descrever, analisar e avaliar a

implementação deste dispositivo didático (inserido num programa continuado de ensino da poesia), com suporte no QIM, com uma turma de alunos do 3.º ano de escolaridade.

Constitui o nosso objetivo primordial averiguar se as atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo têm efeitos positivos em termos da relação que os alunos estabelecem com a poesia e com a escrita de poesia, bem como no desenvolvimento de competências no domínio da escrita de texto poético.

Por último, através do presente estudo visamos, ainda, observar os efeitos das metodologias utilizadas na satisfação e envolvimento dos alunos na aprendizagem da escrita de poesia.

### **3. Participantes e contexto do estudo**

O presente estudo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2011/2012, no Centro Escolar de Pampilhosa, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Mealhada.

Participaram no estudo dezoito alunos de uma turma do 3.º ano, onze dos quais do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, e nós, com a dupla função de professora e investigadora. Tendo em conta a nossa proximidade com os alunos envolvidos, ao longo deste trabalho, referir-nos-emos a eles pelo seu nome próprio, seja com a finalidade de ilustrar as nossas afirmações, citando-os, ou apresentando-os como autores dos poemas que escreveram no âmbito das atividades desenvolvidas. Não nos pareceu fulcral proteger o anonimato dos nossos alunos, uma vez que não damos informações que os coloquem em risco. Além disso, o presente trabalho foi importante e valorizado no contexto da escola (em termos formativos) pelo que se tornava importante que o contexto fosse legível e perceptível para os colegas de escola, que conhecem os alunos e a sua realidade. De referir que para a realização desta investigação, obtivemos autorizações dos pais, quer para utilizar os nomes reais dos alunos quer no que diz respeito aos escritos, uma vez que o trabalho desenvolvido com os seus educandos também era do seu interesse.

O grupo/turma revela um nível de aprendizagem razoável, no entanto, alguns alunos têm dificuldades, principalmente ao nível da Língua Portuguesa, não tendo ainda adquirido conhecimentos e desenvolvido competências nesta área a um nível satisfatório para o 3.º ano de escolaridade. Este grupo conta com dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Todos os alunos frequentaram o Ensino Pré-escolar e, em relação à idade de entrada na escola, quase todos entraram já com seis anos, à exceção de

quatro que completaram os seis anos até 30 de dezembro no seu 1.º ano de escolaridade.

Globalmente, a turma evidencia uma boa capacidade de aprendizagem, mostrando interesse na maior parte das atividades, embora, habitualmente, mostrem preferência por atividades mais dinâmicas, como jogos de grupo ou atividades realizadas com os computadores.

A nível das atitudes, os alunos participantes no estudo nem sempre apresentam bom comportamento na sala de aula nem no restante espaço escolar. Tem sido bastante difícil resolver múltiplas situações de conflito entre os alunos e entre estes e os adultos responsáveis pelos espaços escolares (Técnicos Auxiliares da Educação). Em parte, este mau convívio deve-se ao facto de os dezoito alunos desta turma serem oriundos de localidades diferentes e um pouco distantes. Antes da reorganização escolar, os nossos alunos frequentavam escolas que encerraram, tendo sido transferidos para o novo Centro Escolar. Vindos de grupos distintos, tem-se verificado alguma dificuldade em estabelecer laços de amizade com os novos colegas. A maior parte destas crianças continua a pertencer a diferentes localidades inseridas num meio rural, convivendo uns com os outros apenas no Centro Escolar.

Esta escola foi recentemente construída e é composta por doze salas de aula, biblioteca, refeitório, sala polivalente, ginásio, campos cobertos e espaços de recreio amplos, envolvendo todo o edifício escolar. Todas as salas de aula e biblioteca estão equipadas com Quadro Interativo, computador e impressora multifunções.

A turma dos alunos participantes foi, precisamente, uma das três turmas do 3.º ano de escolaridade, havendo ainda na escola três turmas do 1.º ano, duas do 2.º e três do 4.º ano. Um total de 205 alunos, distribuídos por onze turmas, frequentaram o Centro Escolar nesse ano letivo.

#### **4. Seleção da metodologia de investigação: a investigação-ação**

Com o objetivo de dar resposta às questões enunciadas e atingir os objetivos que acabámos de apresentar, optámos por uma metodologia de investigação-ação para desenvolver o nosso estudo.

Nesta perspetiva, assumimos a dupla função de professora titular de turma e de investigadora, tendo projetado e organizado todo o plano da investigação e planificado e implementado o projeto nas vertentes relacionadas com a ação na sala de aula no âmbito da atividade docente.

A Investigação-ação é, pois, “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 193). Trata-se de um trabalho de investigação em que o pesquisador participa agindo sobre a realidade, observando de perto e ao longo de algum tempo os aspetos que pretende estudar com o objetivo de intervir e modificar essa mesma realidade. Segundo os autores referidos, apresenta-se como uma forma de pesquisa na qual o investigador é responsável pela conceção e desenvolvimento do seu trabalho, sendo esta função um prolongamento do seu trabalho de professor, no nosso caso. Esta metodologia chega mesmo a ser “apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Latorre, citado por Coutinho *et al*, 2009: 358). No domínio da investigação em educação, a investigação-ação, sendo realizada pelo professor em contexto de sala de aula, parte da necessidade de melhorar as práticas educativas e contribui para desenvolver, no professor, uma atitude reflexiva que o leva a questionar o real e a si mesmo, enquanto elemento desse real (Esteves, 2002: 124). Nesse sentido, espera-se uma atitude crítica por parte do docente face à sua prática pedagógica, devendo este refletir antes, durante e após a própria ação, no sentido de identificar situações práticas ou problemas, atuar e reformular as suas ações, com o objetivo de melhorar as práticas futuras.

Nesta metodologia, ‘prática’ e ‘reflexão’ assumem, assim, uma forte interdependência, com o professor a deter “privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar, e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (Schön, citado por Coutinho *et al*: 358).

A literatura consultada apresenta a metodologia de trabalho da investigação-ação em quatro etapas, de carácter cíclico, que se vão reestruturando constantemente (Nunan, 1996: 12; Coutinho *et al*, 2009: 366):

- 1.º: Planear – desenvolver um plano de ação;
- 2.º: Agir – implementar o plano de ação;
- 3.º: Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto de aula;
- 4.º: Refletir – analisar e avaliar os efeitos da implementação.

Porque se socorre de métodos de análise qualitativos (análise de conteúdo e análise de textos), mas também quantitativos (por exemplo, inquérito por questionário), a investigação-ação é ainda classificada por alguns autores como uma modalidade de investigação pertencente aos métodos mistos (Coutinho, 2005: 222).

Atendendo aos objetivos que formulámos e que preveem sucessivos planos didáticos, implementação e análise para extrair conclusões que conduzam a mais conceção de atividades, implementação e avaliação de resultados, considerámos ser a investigação-ação a metodologia mais adequada ao nosso estudo. Com efeito, os princípios i) da diagnose inicial, ii) da intervenção didática em módulos focados em problemas diagnosticados e iii) da avaliação intermédia e final dos resultados da intervenção – que caracterizam o dispositivo didático que pretendemos ativar, a “sequência de ensino” – coadunam-se perfeitamente com este desenho investigativo que inclui etapas de planificação, aplicação, observação e reflexão. As fases de desenvolvimento das atividades de escrita de poesia e dos módulos de atividades da SE do texto poético serão, assim, explicadas no Capítulo 2 desta parte.

## **5. Seleção das técnicas de recolha de dados e instrumentos de investigação**

Tendo em conta os objetivos deste estudo e a metodologia de investigação aplicada, assuntos já abordados na primeira parte deste capítulo (*cf.* pontos 2 e 4), as técnicas de recolha de dados selecionadas para a consecução do trabalho foram o inquérito por questionário, a recolha de poemas produzidos pelos alunos e a observação direta suportada por notas de campo (*cf.* CD-Rom, anexos das atividades), registos fotográficos e em vídeo, indicadores que sustentaram a descrição do nosso estudo (*cf.* Capítulo 2, da Metodologia).

Os questionários aplicados foram adaptados por nós a partir de outro questionário elaborado no âmbito da tese de doutoramento (em curso) de Helena Borges, orientada por Luísa Álvares Pereira, Universidade de Aveiro, no âmbito do mesmo projeto de investigação em que nos integrámos, o Protótipos. Rentabilizámos, assim, recursos produzidos em equipa, ajustando-os a um questionário que desse resposta às questões do nosso estudo, possibilitando a recolha de dados quantitativos e qualitativos, e garantindo a adequação ao nosso público-alvo, alunos do 3.º ano de escolaridade.

Uma vez que o nosso estudo envolve a integração das tecnologias como forma de promover o ensino da poesia, optámos por disponibilizar os nossos questionários *online*, um no início e outro no fim da SE que implementámos, estando ainda disponíveis *online* na plataforma “Google Docs” em:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFBvQjRoR2JMRFd3eWx4T0dBa1VLZHc6MQ#gid=0> (*questionário inicial*)

e:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?pli=1&formkey=dHhyaFRlcnZOT0d2cTdPR1FGUmRKOE6MQ#gid=0> (*questionário final*).

Os dois questionários aplicados têm como finalidade averiguar, respetivamente, qual a relação prévia que os alunos participantes no estudo estabelecem com (a escrita de) texto poético e quais os efeitos de uma SE, desenvolvida com apoio do QIM e integrada num programa contínuo de trabalho com a poesia, na relação dessas crianças com a poesia.

Ambos os questionários abrangem perguntas de diferentes tipologias, consoante os dados que pretendíamos recolher. Por conseguinte, apresentamos questões de escala nominal para obter informações de categoria quantitativa, como, por exemplo, os dados pessoais dos alunos. Quando pretendíamos que os alunos respondessem livremente sobre determinado aspeto, fizemos perguntas abertas (por exemplo, pergunta 5 do Questionário final: “Diz uma ou duas situações/acometimentos da tua vida escolar que te levaram a gostar de poesia.”). Quando desejávamos recolher informações, limitando as opções de resposta com vista a simplificar a análise dos dados, utilizámos perguntas fechadas de lista (por exemplo, “A última vez que leste ou ouviste ler poesia foi... - Por favor, escolhe todas as respostas que se apliquem.”) e, em algumas situações, perguntas fechadas de categoria (pergunta 7 do Questionário Inicial: “Quantos livros de poesia há em tua casa? - Por favor, escolhe só uma das seguintes respostas: Nenhum/ Entre 1 e 3 livros / Entre 4 e 6 livros / Mais de 6 livros / Não sei”) (Foddy, 1996; Moreira; 2004).

Incluimos também perguntas de diferentes escalas ordinais sempre que pretendíamos obter informações de natureza diferente das anteriormente referidas. Assim, ambos os inquéritos contemplam perguntas de escala ordinal de frequência no caso de informações sobre a regularidade da realização das possibilidades apresentadas (por exemplo, pergunta 12 do Questionário Inicial – “Onde já leste poesia?”, sendo “Muitas vezes/Algumas vezes/Poucas vezes e Nunca” os níveis da escala apresentados para os diferentes espaços sugeridos nessa questão); perguntas de escala ordinal de atitude (por exemplo, pergunta 18 do Questionário inicial “- Como gostas mais de ler um poema?”, recolhendo as opiniões dos alunos acerca de cada item proposto, através dos níveis: Gosto muito/ Gosto / Gosto pouco /Não gosto nada) e perguntas de escala ordinal de quantidade para recolher dados de natureza quantificável (por exemplo, pergunta 4 do Questionário Final “Achas que as seguintes atividades contribuem para gostares de poesia?”, com os níveis Muito/Bastante/Pouco/Nada) (Foddy, 1996; Moreira; 2004).



O questionário inicial (Anexo 14, Documento1) tem como principal objetivo, agora enunciado mais detalhadamente, recolher informações que nos levem a compreender a relação dos alunos com a poesia antes da implementação da SE sobre o texto poético e é sustentado por cinco grupos de perguntas. O primeiro grupo pretendia recolher os dados pessoais dos alunos (sexo, idade e turma). O segundo grupo de questões foi referente à relação pessoal dos alunos com a poesia (se gostam de poesia; se já ouviram alguém dizer poemas em voz alta; que nomes de poetas conhecem; quantos livros de poemas têm em casa; se sabem algum poema de cor, ...). O terceiro grupo de perguntas pretendia reunir informações sobre a forma como os alunos olham para a leitura de poesia (auscultando sobre se os alunos gostam de ler poesia, onde - em que espaços - é que já leram poesia; que tipos de poemas lhes agradam mais; o que é que acham que os ajuda a compreender bem um poema; quando não compreendem bem um poema, o que fazem; como gostam mais de ler um poema, ...), e o quarto grupo de questões inquiriu sobre a relação dos alunos com a escrita de poesia (por exemplo, se gostam de escrever poesia; onde é que já escreveram poesia; como gostam de escrever poemas - em que ambiente,...). Por fim, com o último grupo de perguntas pretendemos reunir informações sobre a poesia na sala de aula (se já tinham trabalhado a poesia nesse ano letivo; como se sentiam em relação à poesia na aula de Língua Portuguesa; quando é que escreviam poemas na aula; que atividades de escrita de poesia costumavam fazer, ...).

Com o questionário final (Anexo 14, Documento 2) pretendemos recolher dados que permitissem compreender se as atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo do estudo têm efeitos positivos em termos da relação que os alunos estabelecem com a poesia e com a escrita de poesia.

Este questionário foi composto por quatro grupos de perguntas: o primeiro para a recolha de dados pessoais; o segundo, sobre a relação dos alunos com a poesia, em que se questiona a opinião dos alunos em várias situações envolvendo leitura e escrita de poesia (através de perguntas de escala ordinal de quantidade e de perguntas abertas); o terceiro, sobre as suas preferências por contextos de leitura e escrita de poesia, conhecimentos sobre poesia e atitudes quando não compreendem um poema; e o quarto, com questões sobre as expectativas dos alunos (cumpridas ou não) em relação a atividades desenvolvidas nas aulas de poesia.

Antes de serem aplicados os dois questionários, foram previamente testados, como é recomendado (Bell, 2004), neste caso, por uma professora e por alunos do mesmo ano de escolaridade dos participantes, de outras escolas do agrupamento, que nos prestaram informações sobre o tempo que levou a completar cada um dos questionários, se as

instruções eram claras, se alguma pergunta não permitia responder da forma como era solicitado na pergunta e se tinham considerado o formato do questionário atrativo.

Os dados recolhidos por questionário no âmbito da investigação foram objeto de análise quantitativa e qualitativa, tratando os dados quantificáveis com recurso ao programa SPSS e as perguntas abertas, com recurso ao Microsoft Excel. Os dados qualitativos foram alvo de análise de conteúdo, orientada por categorias de análise, decorrentes das questões e objetivos da investigação (Lessard-Hébert, 2005).

Ao longo do processo de desenvolvimento dos ciclos de atividades e módulos da SE da poesia foram, ainda, recolhidos os textos produzidos durante as diferentes atividades, de que destacamos as produções iniciais de texto poético, tendo sido todos alvo de análise de conteúdo no momento que dedicámos à reflexão sobre cada um desses ciclos (*cf.* Capítulo 2 da Metodologia, pontos 4.5.1. Análise e reflexão sobre as produções iniciais; 4.6.1.1. Reflexão sobre o módulo 1). Este processo de análise intermédia permitiu-nos observar os efeitos das metodologias desenvolvidas com recurso ao QI na satisfação e envolvimento dos alunos na aprendizagem da escrita de poesia, contribuindo, ainda, para afinar procedimentos nas atividades subsequentes (*cf.* Capítulo 2, ponto 3.3. Poemas para o “Dia da Mãe”).

Os textos resultantes da produção final de poemas (*cf.* Capítulo 2, ponto 4.7.1. Análise e reflexão sobre as produções finais) possibilitaram-nos apurar se as atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo tiveram efeitos positivos no desenvolvimento de competências no domínio da escrita de texto poético, sobretudo porque esta análise de textos finais teve em conta a comparação com os resultados que os alunos evidenciaram nas produções iniciais.

Assim, com o objetivo de averiguar os efeitos da implementação da SE, os textos finais foram objeto de análise de conteúdo a nível formal (versos e estrofação), semântico e a nível dos recursos utilizados pelos alunos (morfossintáticos, semânticos e de sonoridade). Todavia, como já dissemos, mais à frente serão explicitados em detalhe os procedimentos relacionados com a SE.

Terminada a abordagem dos pontos referentes à definição da metodologia, passamos de seguida à etapa em que descrevemos o estudo e procedemos à apresentação e análise de resultados.



## CAPÍTULO 2 - Descrição do estudo – apresentação e análise de resultados

Este estudo baseou-se na implementação de um programa continuado de abordagem do texto poético com alunos de uma turma do 3.º ano do Ensino Básico (EB), no âmbito do qual foi desenvolvida uma sequência de ensino com suporte no Quadro Interativo (QI), e apresenta o desenho que se pode observar na Figura 3.

De acordo com o que sugere a literatura consultada, o desenvolvimento do programa objeto do estudo decorreu ao longo de todo um ano letivo (Jolibert, 1992, p. 38), tendo a implementação das atividades correspondido às três dimensões de abordagem do texto poético preconizadas por Giasson (2008): **imersão**, **exploração** e **experimentação** – e que já abordámos na primeira parte (cf. Capítulo 2, ponto 1).

Algumas das atividades que passaremos a descrever correspondem precisamente aos objetivos de cada uma destas fases, acontecendo, não raro, que a mesma atividade cumpre intenções de imersão, exploração e experimentação com o texto poético. Efetivamente, em termos de operacionalização didática, estes momentos não se distinguem de forma estanque, dada a sua estreita conexão e complementaridade e a dialética que geram.

Assim, foram dinamizadas, ao longo de todo o ano letivo, atividades regulares de leitura de poesia, proposta pelo professor ou pelas crianças, em ambientes relacionados com a poesia (Cantinho da leitura, Biblioteca Escolar (BE),...). Essas atividades proporcionaram aos alunos o contacto com diferentes antologias de poemas, promovendo a recolha de alguns, a afixação no “Canto da Poesia” e leitura ou apresentação para os colegas dos poemas escolhidos individualmente, a partir de vários suportes (livros, sites de poesia, *PowerPoint*,...).

Desenvolveram-se ainda múltiplas atividades com e sobre o texto poético, concretizando estas diferentes módulos da sequência de ensino implementada para promover a escrita de poesia. A maior parte dessas atividades foi desenvolvida com recurso ao QI, que foi também, pelas suas características já anteriormente apontadas (Folhas, 2010; Spínola, 2009), o instrumento privilegiado para a revisão textual (cf. primeira parte, Capítulo 3, ponto 1).

Ainda no âmbito desta sequência de ensino, foi aplicado um questionário inicial, que permitiu fazer a caracterização dos participantes, no que concerne à sua relação com a poesia, aos seus conhecimentos sobre o texto poético, às suas expectativas sobre a poesia e a escrita de poesia, e um questionário final, semelhante ao primeiro, com vista a recolher dados sobre eventuais mudanças de atitude face à sua relação com a poesia.

Além disso, com o objetivo de nos ajudar a avaliar os efeitos das nossas opções pedagógico-didáticas, de aferir aprendizagens, reações e opiniões dos alunos acerca de todas as atividades que implementávamos no âmbito do programa da poesia, íamos elaborando “perguntas de orientação”, maioritariamente abertas, que passámos no final da aplicação do primeiro ciclo de atividades e depois, sem uma regularidade específica, no fim de alguns módulos, num total de quatro perguntas de orientação ao longo da implementação das atividades.

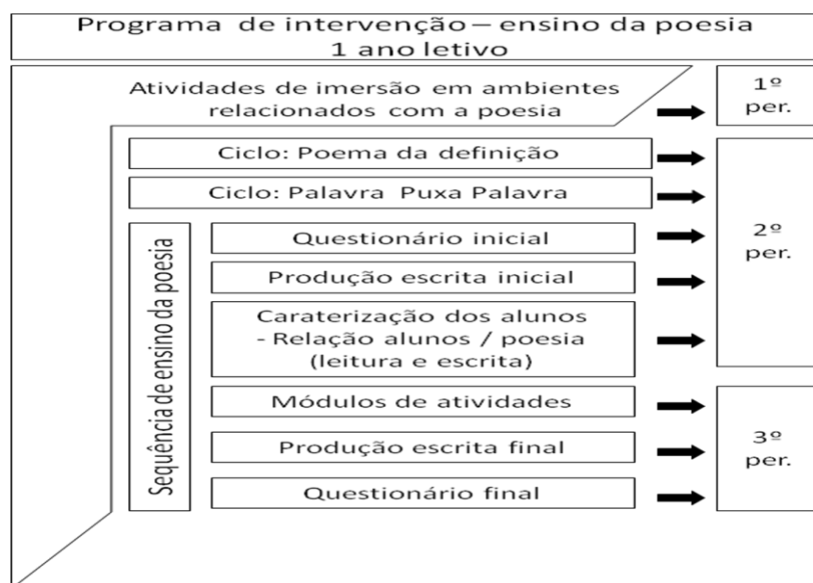


Figura 3 – Desenho do estudo

Segundo Bordons (2007, p.148) “o uso da informática motiva os alunos” (n. t.). Nessa perspetiva e com o objetivo de permitir o envio para a professora dos poemas escritos ao longo de todo este programa de ensino, criaram-se contas de *email* para todos os alunos da turma que, após passarem os textos a limpo no processador de texto dos seus computadores, os enviavam para a professora por correio eletrónico – estratégia que, portanto, foi recorrente.

Por motivos de dinâmica organizacional do trabalho de escola e por os alunos intervenientes pertencerem ao nível de ensino e faixa etária em questão, o que obriga, múltiplas vezes, a fazer ajustes ao que estava previamente planificado, as atividades que apresentaremos de seguida nem sempre foram realizadas segundo a ordem pela qual se apresentam de seguida (cf. Cronologia das Atividades, Figura 4). Assim, optámos por apresentar primeiramente, nesta parte do estudo, os “Momentos de Poesia”, uma atividade transversal a todas as outras pela sua dinamização ao longo de todo o ano

letivo, no âmbito da qual se inserem as leituras de poesia no Cantinho da Leitura, a apresentação de poemas em diferentes suportes, ... De seguida passaremos a descrever o primeiro Ciclo, referente à escrita por modelo, cujas atividades foram distanciadas no tempo, com o objetivo de iniciarmos outros ciclos. Esse período de tempo permitiu-nos refletir sobre as atividades procurando possibilidades de reformulação. Nesse interregno, iniciámos o segundo Ciclo do nosso estudo: “Palavra Puxa Palavra”, que será explicado em terceiro lugar nesta parte da Metodologia, e a Sequência de Ensino da Poesia, à qual, por último, dedicaremos a devida atenção na última parte deste capítulo, explicitando todas as fases do dispositivo didático que implementámos.

| Data                          | Aulas/tempos                     | Sessão/atividades                                |
|-------------------------------|----------------------------------|--|
| 14 de fevereiro               | 1 aula de 90 mn                  | O Amor é... 1ª ativ.                             |
| 15/16 de fevereiro            | 2 aulas de 90 mn                 | Aplicação / questionário inicial                 |
| 28 de fevereiro               | 1 aula de 90 mn                  | Produção inicial - A música                      |
| 16/17 de março                | 2 aulas de 90 mn                 | Palavra-Puxa-Palavra - Dia do Pai                |
| 20 de março                   | 1 aula de 90 mn                  | Poemas livres - A primavera                      |
| 19 de abril                   | 1 aula de 90 mn                  | O amor é... 2ª ativ. Poemas sobre os sentimentos |
| 26/27 de abril                | 2 aulas de 90 mn                 | Módulo 1 - Versos                                |
| 4 de maio                     | 1 aula de 90 mn                  | P-Puxa-P - Dia da Mãe – 2º ativ.                 |
| 10 de maio                    | 1 aula de 90 mn                  | Módulo 2 - Estrofes                              |
| 16/17 de maio                 | 2 aulas de 90 mn                 | Módulo 3 - Metáfora                              |
| 22/23/24/25 de maio           | 3 aulas de 90 mn<br>+ 1 de 45 mn | Módulo 4 – Anáfora, repetição e refrão           |
| 30 de maio,<br>4/6/8 de junho | 4 aulas de 90 mn                 | Módulo 5 – Rima                                  |
| 11 de junho                   | 1 aula de 90 mn                  | Módulo 6 - Ritmo                                 |
| 12/13 de junho                | 2 aulas de 90 mn                 | Produção Final – Livro Digital                   |
| 13/14 de junho                | 2 aulas de 90 mn                 | Aplicação/questionário final                     |

Figura 4 – Cronologia das atividades

# **1. “Momentos de Poesia” - Atividade transversal ao programa de abordagem da poesia**

*"And cannot poetry have as its primary objective, rather than the creation of poems, the creation of poetic moments?"*

(Otávio Paz, in “Poets.org” – página consultada em 30 de setembro de 2012 em <http://www.poets.org/poet.php/prmPID/645>)

Esta frase de Otávio Paz é, para nós bastante significativa, uma vez que, revemos nas palavras do poeta a nossa próxima opção didática. Assim, numa primeira fase da implementação deste programa de abordagem do texto poético, tendo por objetivo promover a criação de laços afetivos das crianças com a poesia, privilegiámos momentos que favorecessem esses laços através da realização de tempos destinados à leitura de poemas a que demos o nome de **“Momentos de Poesia”** (Jolibert, 1992; Giasson, 2008). Esta é uma das atividades sugeridas pelo Programa oficial de Português, para o 1º Ciclo, que no domínio de **«Ler para apreciar textos variados»** recomenda *“Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão”, propondo a realização de ateliês de leitura* (Reis, 2009, p. 40). Estes tempos de leitura de poesia foram desenvolvidos ao longo do primeiro e segundo períodos, com a regularidade de duas e três vezes por semana, respetivamente, no início com a duração de quinze minutos, passando depois a cerca de trinta minutos cada encontro. Alargámos a duração destes momentos no sentido de os adequar à capacidade de ouvir dos nossos alunos e à receptividade que demonstravam face à atividade porque, conforme preconiza Jolibert, “A duração do encontro poético depende da familiarização que as crianças têm com ele, do nível da turma, da qualidade de vida coletiva, das relações que aí se criaram” (1992, p. 34, n. t.). No terceiro período, continuámos a realizar os *Momentos de Poesia*, integrados nas outras atividades implementadas no âmbito do estudo.

Para esse efeito, bem como para outras leituras, criou-se na sala de aula um espaço confortável (Jolibert, 1992, p. 33; Giasson, 2008) a que chamámos **“Cantinho da Leitura”** (Anexo 1 – Documento 1). Neste espaço, existia uma caixa com livros variados, não só de poesia, levada por nós (professora) e pelos alunos que, após o primeiro convite à participação, mostraram grande iniciativa para levar livros. Embora nem todos possuíssem muitos livros, quase todos colaboravam e os livros do baú da turma não pararam de aumentar até ao final do ano. Por vezes os alunos faziam troca dos livros do baú, levando alguns que já faziam parte da lista há muito tempo e trazendo outros. Para tornar esta zona de leitura o mais convidativa e acolhedora possível, colocámos no chão uma manta e almofadas, autorizando os alunos a que pudessem ler sentados, deitados ou como estivessem mais confortáveis (Anexo 1 – Documento 1). No fundo, esta iniciativa assumiu-se como “Biblioteca de turma”, revestindo-se de uma dinâmica mais informal. Na parede do *Cantinho da Leitura* foi afixada uma “Árvore da Poesia” (Lemos, 2007) onde os alunos podiam afixar poemas que apreciassem, copiados por si, à mão ou

no computador, para serem lidos pelos colegas e comentados, se assim o desejassem (Jolibert, 1992, p. 32).

Os *Momentos de Poesia* eram realizados em dias e horário escolhidos pela professora para esta atividade, habitualmente, depois do intervalo para o almoço (período de expansão das energias) proporcionando assim aos alunos um tempo/espço de paz e prazer. Após os minutos iniciais, as crianças mostravam-se mais calmas e recetivas a outras atividades de maior concentração, disposição que, segundo Jolibert, (1992, p. 33) proporciona um contexto adequado para a realização destas atividades. Estes *Momentos da Poesia* eram desencadeados por uma sequência de ações que lhes conferiam um caráter de “ritual” (Giasson, 2008). A professora posicionava-se junto ao *Cantinho da Leitura* com um livro na mão e esperava que os alunos se sentassem confortavelmente, ocupando um lugar na manta ou numa almofada. Inicialmente, essa ação da professora era “o sinal” de início do *Momento de Poesia* (Jolibert, 1992, p. 34). Depois, progressivamente, nos mesmos dias da semana, os alunos ocupavam, autonomamente, um lugar no *Cantinho da Leitura*. Com frequência, estes momentos de leitura de poesia eram acompanhados de música de fundo.

A seleção dos poemas a serem lidos, apresentados ou recitados em cada sessão começou, inicialmente, por ser feita pela professora, tendo os alunos assumido, gradualmente, um papel importante nessa tarefa. Assim, convidados a participar na leitura de poesia, mediante a sua manifestação de interesse, eram orientados pela professora na seleção de poemas e preparação para a leitura ou recitação para os colegas (Jolibert, 1992, p. 36). As leituras eram feitas quase sempre a partir de livros de poesia, mas algumas das sessões foram dinamizadas com suporte em *sites* de livros digitais (<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/elivro.php?id=falabicho>; <http://brincandocomapoesia.blogspot.pt/>). Os livros digitais eram abertos e projetados no QI e as leituras eram feitas a partir deste *hardware*. Esta forma de ler poesia agradou bastante aos alunos, que pediam com frequência para visitar estes *sites* e chegaram a visitá-los autonomamente em sua casa, segundo nos relataram.

A participação dos alunos nos *Momentos de Poesia* alternou, principalmente, entre a leitura e recitação de poemas para os colegas da turma, tendo sido feitas sessões pontuais de recitação, por alguns alunos que manifestaram esse desejo, e para colegas de outras turmas, tendo, para esse efeito, sido desenvolvido um trabalho cuidado em torno da seleção, memorização e da dicção de poemas. Ultrapassaram-se assim os limites físicos do *Cantinho da Leitura* da turma, abrindo-se uma perspetiva mais comunicativa e socializadora através desses *Momentos de Poesia* (Jolibert, 1992, p. 35).



Realizaram-se ainda alguns *Momentos de Poesia* que se desenvolveram com a apresentação de poemas em *PowerPoint* no QI. Os alunos mostraram-se muito recetivos a esta modalidade de apresentação com o uso do computador e do QI. Tendo previamente aprendido a construir apresentações com este *software* no âmbito de outra área do conhecimento (Estudo do Meio), verificou-se um resultado muito positivo nas aulas em que se desenvolveram essas atividades e na relação dos alunos com esta tecnologia. Consequentemente, os alunos envolveram-se completamente em todo o processo individual de produção das apresentações de poesia no seu PC Magalhães (Anexo 2 – Documento 1), desde a seleção dos poemas a partir de uma lista de livros sugerida (Anexo 2 – Documento 8), a ilustração dos mesmos feita por si com recurso ao acessório para desenho *Paint*, incluindo algumas das apresentações ficheiros de som com a gravação da recitação dos poemas feita pelos alunos (Anexo 2 – Documento 1).

Utilizámos o PPT e o *Paint* no sentido de acrescentar mais um sentido à leitura habitual de poemas através da finalidade de elaborar uma apresentação de poesia para os colegas. Com o objetivo de tornar os poemas públicos, os alunos empenharam-se mais na escolha do poema e na cópia do texto, prestando mais atenção à formatação poética. A vertente estética esteve igualmente na nossa mira, uma vez que, para fazer uma composição harmoniosa com o poema selecionado, as ilustrações, as cores de fundo, ... foi exigida aos alunos a mobilização de competências do foro estético. Ainda, pretendemos desenvolver a competência da dicção no caso dos poemas cuja leitura foi gravada e ouvida (cf. Parte I, Capítulo 2, ponto 3).

Os *Momentos de Poesia* que se realizaram nestes moldes de apresentação de poemas desenvolveram-se ao longo de quatro sessões, em que os alunos liam o poema escolhido a partir do QI, recitavam-no, enquanto os colegas acompanhavam com leitura silenciosa a sua projeção (Anexo 2 – Documentos 2 e 3), ou apenas ouviam a gravação da recitação no ficheiro de som inserido na página do *PowerPoint* (Anexo 2 – Documento 4). No fim da apresentação os alunos que o desejaram explicaram porque é que tinham escolhido aquele poema e havia um momento de diálogo com os colegas em que se comentavam os poemas.

Através destas atividades pretendemos contribuir para desenvolver nos alunos intervenientes no estudo uma relação positiva com a poesia, proporcionando-lhes encontros saudáveis com a poesia, “imersão” os alunos num ambiente de poesia. Com a dinamização destes tempos foi nosso intento facultar, igualmente, momentos privilegiados de exploração do texto poético (Giasson, 2008), em que se promoveram

interpretações e reações diversas através do diálogo, da música, da leitura dramatizada, da comparação de poemas e de poetas diferentes.

Para esse fim, os *Momentos de Poesia* foram realizados na totalidade de setenta e três encontros com a poesia conforme se pode observar no Cronograma da atividade (cf. Cronograma da atividade Momentos de Poesia - Anexo 1 – Documento 2). Acreditamos que a regularidade e sistematicidade com que esses Momentos foram realizados contribuíram para atingir o que nos propusemos inicialmente, uma vez que, no decurso destas sessões, fomos sentindo um interesse crescente por parte dos alunos. Ao fim de poucas sessões deixou de ser necessário pôr em prática o gesto simbólico que referimos anteriormente, que marcava o início da sessão (posição da professora no *Cantinho da Leitura*, música de abertura), porque, no dia habitual, as crianças se preparavam imediatamente para a sessão, sentando-se na manta e procurando uma posição confortável nas almofadas. O seu interesse era manifestado frequentemente com tanta veemência (“*Vá lá, professora... Vamos fazer hoje o Momento da Poesia.*” (Joana), “*Por favor, professora, vamos para o Cantinho da Leitura*” (Catarina)) e o seu desapontamento, quando não se realizava esse tempo no dia habitual, era tão evidente (“*Oh! Que pena!..*” (Rita), “*Oh! Vá lá, por favor, professora!..*” (Samuel)) que no segundo período fomos levados a realizar esta atividade com a periodicidade de três vezes por semana (cf. Anexo 1 – Documento 2).

O aumento da regularidade de realização da atividade para três vezes por semana - que concretizámos com algum receio de criar uma rotina que, de alguma forma, pudesse banalizar a atividade, proporcionando o desinteresse dos alunos - veio, pelo contrário, confirmar que fizemos uma opção produtiva, uma vez que, no domínio da participação, a sua atenção e envolvimento foram constantes e crescentes. O entusiasmo com que colaboravam nos comentários aos poemas ou nas atividades envolvendo o texto poético era tão efusivo que nem sempre era fácil manter um equilíbrio entre o cunho libertador que se pretendia imprimir às atividades e um certo controlo que se tornava necessário manter, de forma a assegurar uma boa gestão do tempo e orientação da atividade. Porém, com uma posição sempre favorável da nossa parte, isso tornou-se possível, não se registando nenhuma situação em que não se tenha conseguido gerir esse ímpeto, o que poderia, de alguma forma, pôr em risco essa relação afetiva e positiva com a poesia, por nós almejada.

Por último, é preciso salientar que o dispositivo recorrente “Momentos de poesia” teve uma adesão muito forte que, ao longo do tempo, se manteve ou, nalguns casos, aumentou mesmo. De facto, além da atitude de pré-disposição para a poesia que

acabamos de explanar, as manifestações de apreço dos alunos eram sempre muito favoráveis à atividade, em geral, e aos textos escolhidos, em particular (no fim das leituras, comentavam: “*Eu não gostei, adorei!*” (frase recorrente em vários alunos); “- *Tão lindo! Leia mais um, professora.*” (Mariana); “- *Vamos fazer hoje algum trabalho com poesia?*” Beatriz).

Assim, as evidências do interesse conseguido e da franca afetividade dos alunos com a poesia que acabámos de apresentar e que estiveram sempre presentes no decurso das sessões dos *Momentos de Poesia* levam-nos a crer que esta foi uma boa opção didática para a consecução do fim que já referimos e a que nos propusemos inicialmente.

Também contribuíram para criar essa relação afetiva e positiva com a poesia as atividades que apresentaremos de seguida através das quais pretendemos cumprir, simultaneamente, intenções de imersão, exploração e experimentação com o texto poético.

## **2. Primeiro Ciclo de atividades: a escrita por modelo**

### **2.1. Poemas para o “Dia de S. Valentim” - “O Amor é?” – primeira atividade**

No âmbito das atividades realizadas pela Biblioteca Escolar ao longo da semana em que se inseriu o dia de S. Valentim, “Semana dos Afetos”, surgiu um convite à participação da turma envolvida no estudo. Nesse sentido, a professora bibliotecária sugeriu a leitura da obra “O Amor o que é?” (Letria, 2006), pedindo que os alunos colaborassem com poemas do tipo dos que constituem este livro para elaboração de um cartaz para afixar na biblioteca da escola (Anexo 3 – Documento 1).

Aderimos à proposta e, uma vez que a produção dos poemas para elaborar o cartaz para o dia de S. Valentim tinha alguma urgência, iniciámos esta atividade sem demoras. Assim, na aula que antecedeu a data do dia de S. Valentim, foi apresentada aos alunos desta turma a proposta de participação na atividade da Biblioteca Escolar e foi-lhes imediatamente lido o livro com o texto modelo “O Amor o que é?”. Por vezes, a leitura de algumas estrofes era intercalada com comentários; no entanto, procurava-se evitar muitas interrupções da leitura, no sentido de permitir uma melhor fruição do poema.

Dada a simplicidade da estrutura das estrofes que constituem o poema integral (tercetos, consistindo numa definição do amor, em que o primeiro verso, “O Amor é”, se repete em todas as estrofes, o segundo verso define o que é o amor e o terceiro

completa a definição), no fim da leitura do livro, os alunos começaram naturalmente a imitar o que tinham acabado de ouvir ler. Então, primeiro oralmente, depois por escrito, surgiram as primeiras tentativas de produção de poemas sobre o Amor com base no modelo lido. Com pequenas sugestões e algumas correções ortográficas por parte da professora, os alunos escreveram os seus poemas e passaram-nos a limpo para os papéis que iriam ajudar a compor o cartaz da Biblioteca. Esta atividade de escrita de poesia aconteceu, assim, de uma forma muito natural e intuitiva, sem ter sido intencionalmente preparada e conduzida para se chegar a esse fim. No entanto, os poemas que dela resultaram demonstram, na maior parte, uma grande beleza na expressão de sentimentos, traduzindo a simplicidade e a pureza da infância. São exemplo disso os seguintes poemas<sup>1</sup> (lista integral de poemas produzidos no âmbito desta atividade – Anexo 3 – Documento 2):

|  |  |
|--|--|
| <p><i>O amor é<br/>Uma caixa fechada<br/>Que se abre com um toque de um amigo.<br/>Margarida</i></p> | <p><i>O amor é<br/>Como as plantas:<br/>Está sempre a crescer.<br/>Simão</i></p> |
| <p><i>O amor é<br/>Uma rosa fechada<br/>Que se abre à luz do sol.<br/>Mariana</i></p>                | <p><i>O amor é<br/>Uma dupla<br/>que faz uma só alma.<br/>Bruno Joel</i></p>     |
| <p><i>O amor é...<br/>tão forte como a trovoadas<br/>e tão delicado como uma asa.<br/>Samuel</i></p> | <p><i>O amor é<br/>um texto que<br/>não se descreve.<br/>Catarina</i></p>        |

Figura 5 – Poemas “O Amor é”

### 2.1.1. Reflexão sobre a primeira atividade

<sup>1</sup> Os textos apresentados são transcritos conforme foram finalizados pelos alunos, independentemente de ainda serem suscetíveis de aperfeiçoamento – nomeadamente, na pontuação, mas, obviamente, noutros aspetos também.

O desenvolvimento desta atividade permitiu-nos perceber que a experiência de escrita foi positiva uma vez que todos os alunos da turma escreveram pelo menos uma estrofe, correspondendo à temática e à estrutura do poema modelo. A realização da atividade sem outro suporte que não a leitura do livro do poema modelo conduziu, com bons resultados, a que os alunos produzissem pequenos poemas com a sua definição de Amor.

Por conseguinte, tendo em conta o que pudemos observar em termos da boa adesão dos alunos à tarefa de escrita e dos textos produzidos, consideramos que esta atividade teve efeitos positivos na relação das crianças com a escrita de poesia, o que inferimos por algumas das respostas dadas numa primeira avaliação das atividades desenvolvidas (cf. Anexo 15, Documento 1), que patenteia afirmações que vieram confirmar o prazer sentido pelos alunos na sua realização - *“Gostei mais do “Amor É” porque não foi difícil fazer.”* (André), *“Adorei fazer o poema sobre o amor, porque é muito divertido. Não é todos os dias que se tem imaginação.”* (Margarida), *“No Amor é, nada de dificuldades.”* (Núria).

Contudo, apesar destes bons indícios, ficou-nos a dúvida: se a atividade tivesse sido desenvolvida a partir da análise explícita do poema que se pretendia que os alunos reproduzissem, teria resultado de melhor forma e os alunos teriam escrito mais do que uma estrofe? Ainda, se a temática escolhida fosse outro sentimento que não o Amor, se esse seria um elemento facilitador da escrita, uma vez que os alunos poderiam eleger o sentimento que lhes fosse mais familiar e considerassem mais fácil de explicar.

Como mais tarde pudemos experimentar/verificar - e passaremos seguidamente a apresentar -, a segunda vez em que desenvolvemos esta atividade veio confirmar algumas das nossas expectativas em relação à intencionalidade da prática didática e à resposta conseguida através dos poemas escritos pelos alunos.

## **2.2. Poemas sobre os sentimentos: reformulação da atividade anterior**

As questões que se levantaram após a produção de poemas sobre o Amor levaram-nos, assim, a repetir posteriormente a atividade de forma intencionalmente preparada, apostando na potencialidade dos textos mentores e da sua desconstrução para mediar a produção textual, antecipando, afinal, algumas etapas fulcrais da sequência de ensino, enquanto dispositivo didático que queríamos experimentar e que iríamos construir (cf. ponto 4), orientando a aula com base num recurso por nós

elaborado e desenvolvido no QI (Anexo 4 – Documento 1). Os alunos acompanharam a realização das atividades com o registo no caderno diário.

Sucintamente, através desse recurso conduzimos os alunos a reconhecer explicitamente a estrutura da estrofe que tinham recriado na primeira atividade. Seguidamente, foi-lhes solicitada a elaboração de uma lista de sentimentos da qual cada aluno deveria selecionar um para escrever um novo poema, de acordo com a estrutura identificada.

Após a atividade de escrita, compilaram-se todos os poemas num novo documento (Anexo 4 – Documento 2) em que agrupámos os poemas escritos pelos alunos em temas: a Amizade, a Felicidade, a Alegria, o Medo, a Tristeza e a Raiva, procedendo-se à sua leitura e revisão pelo grupo/turma no QI (Anexo 4 – Documento 3).

Neste processo, foi feita a exploração dos poemas dos alunos, tendo as crianças oportunidade de justificar as escolhas de algum do vocabulário aplicado, sugerindo outras possibilidades, negociando-se algumas trocas de vocábulos. Este trabalho permitiu ainda fazer as correções ortográficas dos textos escritos. Foram momentos de grande interação verbal, muito construtivos, em que, através do diálogo, as crianças explicaram de que forma tentaram definir os sentimentos expressos nos seus textos. Segundo Pereira & Barbeiro (2010), esta interação verbal é fundamental no desenvolvimento de competências de escrita numa dimensão colaborativa, uma vez que o diálogo e a negociação que se proporciona nas atividades de revisão em grande grupo permitem não só detetar problemas de má produção dos textos como “*repartir entre os colegas a carga cognitiva da gestão textual*.” (Camps, citado por Pereira & Barbeiro, 2010, p. 15).

A título de exemplo dos textos escritos no âmbito desta atividade, apresentamos os seguintes poemas, podendo ser consultada a totalidade dos poemas em lista anexa (Anexo 4 – Documento 4), Poemas sobre os sentimentos).




|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><i>A AMIZADE O QUE É?</i><br/> <i>A amizade é</i><br/> <i>uma professora</i><br/> <i>a ensinar os seus alunos.</i></p> <p><i>A amizade é</i><br/> <i>um quadro</i><br/> <i>feito para um amigo.</i></p> <p><i>A amizade é</i><br/> <i>uma pessoa</i><br/> <i>a fazer um bolo para outra.</i></p> <p><i>A amizade é</i><br/> <i>uma luz</i><br/> <i>acesa por vários amigos.</i></p> <p> <i>Simão</i></p> | <p><i>O QUE É A TRISTEZA?</i><br/> <i>A tristeza é</i><br/> <i>O sentimento que</i><br/> <i>Recebemos quando alguém parte.</i></p> <p><i>A tristeza é</i><br/> <i>Saudades dos amigos</i><br/> <i>Que saíram do país.</i></p> <p><i>A tristeza é</i><br/> <i>A chuva</i><br/> <i>Congelada pelo vento.</i></p> <p></p> <p><i>A tristeza é</i><br/> <i>um palhaço sem graça</i><br/> <i>Que não anima ninguém.</i></p> <p> <i>Samuel</i></p> | <p><i>O MEDO O QUE É?</i><br/> <i>O medo é</i><br/> <i>Uma aranha</i><br/> <i>No meu quarto.</i></p> <p><i>O medo é</i><br/> <i>Ter fantasmas</i><br/> <i>Na casa toda.</i></p> <p><i>O medo é</i><br/> <i>Estar um incêndio</i><br/> <i>Ao pé da nossa casa.</i></p> <p><i>Maria João</i></p> |
|--|--|--|

Figura 6 – Poemas sobre os sentimentos

### 2.2.1. Reflexão sobre a reformulação da atividade

O desenvolvimento desta segunda atividade nos moldes a que nos propusemos inicialmente correspondeu às nossas expectativas, respondendo a algumas das nossas questões. De facto, a sequência organizada da atividade conduziu os alunos a uma compreensão explícita da estrutura da estrofe que se pretendia que reproduzissem no novo poema, o que se pode observar em todas as composições, uma vez que todas exibem a estrutura do poema modelo. Esse reconhecimento explícito da estrutura do poema foi facilitador do processo de escrita porque a maior parte dos alunos conseguiu escrever com mais destreza textos com três ou mais estrofes (apenas dois alunos escreveram só uma estrofe), o que lhes proporcionou uma maior segurança, contribuindo para o seu gosto pela escrita poética (*“Eu gostei mais de fazer o da amizade, porque foi fácil.”*, Simão).

Consideramos, ainda, que a possibilidade de fazer uma opção temática foi igualmente positiva e libertadora, resultando em poemas em que os alunos tentaram definir o sentimento que escolheram, aplicando intuitivamente a metáfora (*“A tristeza é/ a solidão/ de uma porta fechada.”* - Mariana; *“O medo é/ uma noite fria / numa floresta escura.”* - Margarida). Vieram corroborar o nosso ponto de vista algumas das respostas



dadas pelos alunos à primeira de várias perguntas de orientação que fizemos ao longo do estudo, de que é exemplo a seguinte: *“Eu adorei fazer o poema sobre o medo, porque o medo é o sentimento mais terrível para mim, tudo me inspirou.”* (Margarida. cf. Anexo 15, Documento 1).

Por conseguinte, o reconhecimento da estrutura, aliado à possibilidade de opção da temática, resultou muito positivamente, não só quanto à facilidade de escrita que se manifesta ao nível do número de estrofes produzido por cada aluno, mas também quanto à qualidade dos poemas/produto desta atividade, que apresentam uma poeticidade (Jean, 1989) que reflete a relação dos autores com o sentimento que tentam definir: *“A tristeza é / um palhaço sem graça / Que não anima ninguém.”* (Samuel). No nosso ponto de vista, quando alguém define a tristeza com a imagem que aqui se apresenta, mostra que já experimentou este sentimento na situação que descreve.

Ainda em relação ao processo colaborativo que implementámos para fazer a revisão textual, consideramos, apoiando-nos em Pereira & Barbeiro (2010, p. 15), ter sido uma boa opção didática para a correção e melhoramento dos textos, uma vez que, tal como estes autores defendem, com base em exemplos que dão, *“a aprendizagem em interação aparece (...), como uma boa solução didáctica para a aprendizagem da produção textual por escrito, em geral, e para a aprendizagem da revisão, em particular”*. Com base em Vygotsky, os referidos autores apontam ainda para o potencial deste tipo de atividades no sentido de promover uma *“valorização do trabalho social entre membros mais experientes e membros menos experientes”*. Com efeito, procurámos, precisamente, gerar estas dinâmicas em aula, cujo efeito se pode confirmar em opiniões dadas pelos alunos acerca das atividades desenvolvidas, como por exemplo: *“Gostei imenso de fazer estas atividades. No início o Samuel pensava que não conseguia e eu disse-lhe para acreditar nele. (...) Eu acredito em mim e acaba tudo bem.”* (Bruno Joel. Cf. Anexo 15, Documento 1).

A reflexão sucinta que acabámos de fazer sobre a atividade e sobre os textos que dela resultaram justifica-se por ser nossa intenção apresentá-la apenas como mais uma das atividades de exploração e de experimentação da escrita de poesia (Giasson, 2008) desenvolvidas no âmbito do nosso programa de abordagem de poesia. Não constituía, pois, nosso propósito fazer uma reflexão extensa sobre a sua conceção, desenvolvimento, ou sobre os textos que resultaram da implementação da atividade, uma vez que o estudo incidirá mais especificamente sobre as atividades implementadas na Sequência de Ensino (cf. ponto 4 deste capítulo). No entanto, pareceu-nos importante



esta breve explicação da atividade uma vez que ela teve influência nos primeiros textos produzidos no âmbito dessa sequência, de que falaremos mais adiante.

### **3. Segundo Ciclo de atividades: a estrutura “Palavra Puxa Palavra”**

#### **3.1. Poemas para o “Dia do Pai”**

As datas especiais podem proporcionar boas situações de escrita se o professor aliar os objetivos da realização da atividade ao de levar os textos produzidos a ultrapassar os limites da sala de aula, expondo-os ou divulgando-os à comunidade. As datas especiais podem assim constituir uma boa fonte de motivação, estabelecendo-se finalidades para os escritos dos alunos, garantindo dessa forma uma maior adesão e envolvimento da sua parte nas tarefas de escrita (Boscolo, 2007). Acresce a esse facto a data especial ser o Dia do Pai e a divulgação dos textos ter em vista essa pessoa importante que é o Pai. Foi nessa perspetiva que desenvolvemos uma atividade de escrita de poesia com base no jogo de palavras preconizado por Guedes (1990; 1993) “Palavra pega Palavra”, que já abordámos anteriormente (cf. Parte I, Capítulo 2, ponto 1) e a que nos referiremos como “Palavra Puxa Palavra” (PPP).

Assim, com o pretexto de escrever um poema para oferecer aos pais no Dia do Pai, concebemos uma atividade através da qual conduzimos os alunos à descoberta desse jogo de palavras que está na base da estrutura do poema-modelo e que cada aluno deveria recriar.

Para esse fim foi elaborada uma apresentação em *PowerPoint* para ser projetada no QI e servir de suporte ao desenvolvimento da aula (Anexo 5 – Documento 1: Palavra Puxa Palavra - Suporte da aula) e uma ficha de registo das atividades em suporte de papel (Anexo 5 – Documento 2: Ficha Palavra Puxa Palavra).

O recurso multimédia tem sete slides (sl), começando com a apresentação de uma boneca, a “Rimita”, que será um elemento presente em todos os recursos multimodais produzidos no âmbito deste estudo. A *Rimita* tem a função de apresentar cada atividade, convidar os alunos a participar, enunciar as tarefas a realizar, seja através de balões de fala ou de elementos sonoros (gravação de voz). Optámos por este elemento por entendermos ser adequado à faixa etária dos intervenientes (8-10 anos).

Para iniciar a atividade, a Rimita propôs a leitura do poema “Ontem fui à escola” de Teresa Guedes, que foi apresentado com lacunas na primeira palavra de cada verso (sl 2). Os alunos deviam tentar descobrir quais são as palavras que completam cada verso.

Recorrendo à personalização de Animações proporcionada pelo *software PowerPoint*, as palavras que completam as lacunas surgem, uma de cada vez. Colaboram para a realização da tarefa algumas questões colocadas pela professora (por exemplo, «se “Ontem fui à escola” – primeiro verso – então, onde é que eu fiz um jogo?», conduzindo assim à descoberta da palavra que completa o segundo verso) e o diálogo que a situação proporciona e que permite a troca de ideias e a negociação das possibilidades propostas pelos alunos. Ao fim da terceira palavra descoberta, os alunos perceberam a estrutura inerente a cada verso e as restantes palavras foram por eles sugeridas em catadupa, com a professora a acompanhar o processo, fazendo surgir as palavras no recurso e completando assim o poema. A sua leitura tornou-se possível e foi feita em coro.

Os slides seguintes (3, 4 e 5) constituem a próxima etapa da atividade, conduzindo os alunos ao reconhecimento explícito da estrutura do poema modelo. Este processo é orientado através dos enunciados da Rimita (em balões de fala e de pensamento) que apresentam perguntas por uma ordem estratégica: *quais são as palavras que se repetem e onde; que verso não repete nenhuma palavra e se esse verso rima com algum outro verso próximo; por que motivo esse verso terá uma pontuação diferente e, quanto ao último verso do poema, com que verso(s) rima* (sl 3). Mediante as respostas dadas pelos alunos e com a ajuda das Animações do *software*, apresenta-se, sobre o poema, o destacamento das palavras (com caixas), estabelecem-se as ligações necessárias, assinala-se a pontuação e a rima, aspetos importantes para a descoberta da estrutura da composição poética em análise. Os alunos acompanham o desenvolvimento desta etapa da atividade no projetor do QI, participando oralmente e fazendo os registos necessários no poema da sua ficha de registo. Seguidamente, são conduzidos a retirar conclusões escritas da tarefa precedente sobre a estrutura do poema, mediante um exercício de preenchimento de lacunas (sl 4) que deverão copiar na sua ficha, no espaço destinado às conclusões (ex. “A última palavra de cada verso é a primeira do verso seguinte”). Por último, é-lhes apresentado o esquema da estrutura que identificaram no poema modelo (sl 5).

A etapa seguinte da atividade estabelece “a ponte” para a situação de escrita que pretendemos criar. Após levar os alunos a observar e dialogar sobre o esquema da estrutura que imanou do poema modelo, os alunos são convidados a criar um novo poema sobre o Pai, de acordo com a estrutura “Palavra Puxa Palavra”, para oferecer aos pais no Dia do Pai (sl 5). Para facilitar a atividade de escrita, desenvolveu-se ainda uma tarefa intermédia que consistiu em cada criança elaborar individualmente, na sua ficha, uma lista de palavras (adjetivos) sobre o seu pai (sl 6 e 7).

Dando sequência à atividade, entrámos na etapa da textualização, esta já de produção individual. Os alunos começaram por fazer os seus rascunhos no caderno; no entanto, vários evidenciaram dificuldades na escrita dos seus poemas. Utilizavam poucas das palavras da sua lista, repetiam a mesma ideia ou palavras em versos sucessivos, andavam em círculos, voltando sempre ao princípio.

A revisão foi feita, também, individualmente, dada a temática e a finalidade dos poemas ser de cariz tão pessoal, e prendeu-se, principalmente, com correções ortográficas e pequenas sugestões de alteração, uma vez que a nível das ideias entendemos não dever fazer modificações, devido à natureza pessoal dos textos.

Apresentam-se seguidamente algumas das versões finais dos poemas produzidos no âmbito desta atividade, a título meramente exemplificativo. Todas as produções dos alunos para o dia do Pai poderão ser consultadas em lista que figura nos anexos (Anexo 5 – Documento 3: Poemas para o Pai - Palavra Puxa Palavra).

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><i>Querido Pai<br/>Pai, eu dei-te uma flor<br/>Flor amarela da cor do sol<br/>Sol que brilha com carinho<br/>Carinho que tens tu<br/>Tu que és divertido<br/>Divertido e boa pessoa<br/>Boa pessoa com alegria<br/>Alegria que eu tenho<br/>Por ter um pai que gosta<br/>Da minha companhia.</i></p> <p><i>Eva Gomes</i></p> | <p><i>Querido Pai<br/>Eu dei-te um rubi<br/>Rubi vermelho da cor do coração<br/>Coração que sorri com carinho<br/>Carinho que tu me dás<br/>Dás uma flor à minha mãe<br/>Mãe que te admira<br/>Admira o teu amor<br/>Amor que tens por mim<br/>Por mim que te adoro.<br/>Pensas que não...<br/>Mas eu gosto, pois então!</i></p> <p><i>Inês Alves</i></p> | <p><i>O meu pai<br/>Pai que é lindo<br/>Lindo como uma flor<br/>Flor que nasce no jardim<br/>Jardim que ele trata<br/>Trata-me a mim.<br/>E quando ficares doente<br/>vou tratar de ti assim.</i></p> <p><i>Simão Botas</i></p> |
|---|---|---|

Figura 7 – Poemas para o “Dia do Pai”

### 3.1.1. Reflexão sobre a primeira atividade

Fazendo uma reflexão sobre a atividade Palavra Puxa Palavra, e tendo em conta os nossos objetivos com este trabalho, devemos reconhecer que, a nível da motivação para a tarefa, conseguimos os nossos propósitos, porque todos os alunos se mostraram bastante recetivos, participando empenhadamente em todas as etapas do processo. Todos queriam escrever o melhor poema para oferecer ao pai no “Dia do Pai”.

Em relação à preparação da atividade, os recursos produzidos e aplicados revelaram-se bons auxiliares na implementação didática, uma vez que a sequência da estratégia, patente nos recursos, se apresentou clara, bem ordenada, por conseguinte, orientadora da atividade.

A escolha da estrutura do jogo de palavras “Palavra Puxa Palavra” teve como principal função levar os alunos a compreender que há uma estrutura por detrás de um poema. Partimos do pressuposto de que essa compreensão seria facilitadora do processo de escrita, tendo em vista a recriação do poema estudado. De acordo com os poemas que resultaram desta atividade de escrita de poesia, pensamos que esses propósitos foram conseguidos.

No entanto, de acordo com a observação realizada, foi-nos possível verificar que alguns alunos, apesar de terem gostado da atividade e compreendido a estrutura que deviam reproduzir, tiveram dificuldades em realizar a tarefa de escrita. Pensamos que talvez a dificuldade sentida se tenha devido ao facto de a temática escolhida ser de natureza tão pessoal, tendo, de alguma forma, dificultado a criatividade, isto é, os alunos queriam muito fazer um poema ao pai, não obstante, a sua elevada expectativa parecia demorar a encontrar “palavras” e “ideias” que considerassem espelhar bem o que sentiam e fossem, simultaneamente, bastante “originais”, como pretendiam. Digamos que a elevada vontade de agradar ao pai se transformou numa certa “pressão” que coartou inicialmente alguma “energia criativa”. Outra possibilidade para interpretar esta dificuldade talvez seja a necessidade de recurso a qualidades (virtudes), o que implicou a passagem de um domínio mais concreto – do texto-modelo – a um mais abstrato (para caracterizar o pai) que estas crianças ainda não dominam muito bem.

As suas reflexões sobre as atividades realizadas (cf. Anexo 15, Documento 1 – Primeira pergunta de orientação) vieram confirmar algumas das hipóteses que formulámos em relação a possíveis causas das dificuldades observadas na aula. Alguns alunos referiram ter tido dúvidas na escolha das palavras, acreditamos que pelo facto de estarem no domínio do abstrato (“*O que custou mais foi o do Pai porque foi difícil arranjar as palavras.*”- Simão), outros apontaram a natureza pessoal da temática (“*Tive mais dúvidas no PPP porque estava ansiosa para dar a prenda ao meu pai.*”- Alexandra), outros, apesar da troca de palavras, enunciaram a dificuldade em seguir a estrutura identificada (“*Às vezes foi difícil porque as frases não encaixavam nas palavras*”- Mariana), ou ainda o carácter inovador da tarefa de escrita (“*No PPP, ao princípio, um bocadinho [de dificuldades]*”. Núria).

A temática escolhida, aliada a uma certa rigidez da estrutura que, para alguns, poderá ter sido opressora, levaram a que o desenvolvimento da textualização não fluísse com a facilidade esperada. Outra hipótese que agora vislumbramos seria orientar a etapa intermédia não para a redação de uma lista de atributos do Pai mas para uma situação engraçada vivida com o pai ou um pedido que se quer fazer, um desejo a manifestar... Aliás, dois dos poemas que apresentámos acima partem de ações concretas para desembocar depois nas virtudes do Pai.

### **3.2. Poemas sobre a primavera**

Apesar de todos os alunos terem escrito um poema para o Dia do Pai de acordo com a estrutura identificada, as nossas expectativas sobre a atividade Palavra Puxa Palavra ficaram algo abaladas, tendo em conta as dificuldades sentidas por vários alunos.

Porém, a confirmação de que a atividade teve bons resultados em termos de ter fornecido aos alunos uma estrutura válida, um instrumento que lhes permitiria escrever poemas, e que interiorizariam com facilidade, chegou quase imediatamente.

Passados poucos dias, no âmbito da comemoração do início da primavera, criou-se uma nova situação de escrita de poesia. Desta feita, foi pedido à turma um trabalho composto por poemas sobre a primavera e as respetivas ilustrações feitas em papel de desenho. A finalidade para os trabalhos dos alunos era alegrar o hall de entrada da escola, onde os seus poemas poderiam ser lidos por todos os meninos.

Podiam fazer o poema a seu gosto, escolhendo uma estrutura mais ou menos regular, com rima ou sem rima, conforme preferissem. Foi com esta tarefa que nos demos conta de que a atividade desenvolvida anteriormente surtira efeitos positivos, mais do que acreditávamos ter conseguido. De facto, nove dos alunos aplicaram autonomamente a estrutura Palavra Puxa Palavra, sendo que quatro deles pertenciam ao grupo dos alunos que pudemos observar terem tido, inicialmente, dificuldade em realizar a tarefa de escrita. A atividade anterior funcionou assim, para alguns alunos, como um desbloqueador da escrita de poesia.

Apresentam-se na tabela seguinte alguns dos poemas escritos sobre a temática da primavera, podendo a totalidade destes poemas ser consultada em lista anexa (Anexo 5 – Documento 5).

|  |   |  |
|--|---|--|
| <i>Primavera</i><br><i>A primavera começa hoje</i><br><i>hoje irá acabar,</i><br><i>acabará além</i><br><i>além está sol</i><br><i>Sol que é uma maravilha</i><br><i>maravilha da primavera</i><br><i>primavera verde e azul</i><br><i>verde são as plantas, azul o</i><br><i>[céu</i><br><i>Céu encantado,</i><br><i>Encantado é tudo</i><br><i>Tudo é bonito</i><br><i>Bonitas são as flores</i><br><i>Flores a florir...</i><br><i>A primavera faz-nos rir.</i><br><i>André</i> | <i>A primavera</i><br><br><i>Eu gosto da primavera</i><br><i>Primavera sem fim</i><br><i>Fim, eu não quero</i><br><i>Quero brincar entre as flores</i><br><i>Flores rosas, laranjas, roxas e</i><br><i>[vermelhas</i><br><i>Vermelhas cor do</i><br><i>[coração</i><br><i>Coração em forma de</i><br><i>[papoila...</i><br><i>Que é uma flor muito tola.</i><br><i>Rita</i> | <i>Primavera</i><br><br><i>São as borboletas,</i><br><i>As flores e as abelhas,</i><br><i>É o mar azul,</i><br><i>E o sol amarelo.</i><br><br><i>O piar dos passarinhos,</i><br><i>O zumbido das abelhas,</i><br><i>São as rosas já floridas,</i><br><i>E os ovos e coelhos.</i><br><i>Margarida</i> |
|--|---|--|

Figura 8 – Poemas sobre a primavera

### 3.3. Poemas para o “Dia da Mãe”

Passado algum tempo, e tendo em conta algumas dificuldades experimentadas pelos alunos na primeira realização da atividade Palavra Puxa Palavra, foi nossa intenção repetir a sua aplicação, colocando em prática uma estratégia complementar, por nós concebida, com o objetivo de ajudar a ultrapassar eventuais dificuldades que se viessem novamente a verificar. À semelhança da justificação já referida neste capítulo, que nos levou a ver no Dia do Pai uma data oportuna para criar a situação de escrita, pensámos que o Dia da Mãe poderia ser igualmente propício para esse fim.

Assim, nesta nova aplicação, repetimos todos os passos da sequência preparada inicialmente, adaptados a esta situação, por exemplo, a estratégia auxiliar da escrita consistiu, uma vez mais, em escrever uma lista de palavras sobre a mãe.

A estratégia complementar foi aplicada durante a etapa da textualização, em que os alunos tinham manifestado as dificuldades, consistindo em levá-los a formular perguntas sobre a última palavra do verso (ex. “A mãe é bonita como uma flor – De que cor é essa flor? Onde pode estar essa flor? Que tipo de flor é?...”). As respostas ofereciam possibilidades para continuar o poema.

A orientação desta estratégia foi feita com base na sua exemplificação no QI (Anexo 5 – Documento 6) e foi colocada em prática por muitos dos alunos, mentalmente, por uns, e por escrito, por outros, tendo-se revelado proveitosa, uma vez que auxiliou e

ofereceu aos alunos que estavam a sentir dificuldade um instrumento para prosseguir a tarefa.

Constituem exemplo dos poemas produzidos no âmbito desta atividade os seguintes poemas (lista integral de poemas – Anexo 5 – Documento 7):




|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>A MINHA MÃE</b><br/> A minha mãe é meiga,<br/> meiga do coração,<br/> coração cheio,<br/> cheio de amor,<br/> amor, carinho e bondade,<br/> bondade como um lenço,<br/> lenço da minha mãe,<br/> mãe que gosta de ler,<br/> ler um livro de carinho,<br/> carinho que ela tem por mim.<br/> Mãe que és minha amiga,<br/> Levas-me ao teu jardim?<br/> Margarida</p> <p>Mateus</p>  | <p><b>A MINHA MÃE</b><br/> A mãe é boa pessoa<br/> Pessoa de ajudar<br/> Ajuda-me nos T.P.C<br/> T.P.C. que são muitos<br/> difíceis<br/> Difíceis, mas ela é uma<br/> pérola<br/> Pérola e boa cozinheira<br/> Boa cozinheira e muito<br/> arrumada<br/> Mãe és muito trabalhadora<br/> ...<br/> Pareces uma fada<br/> perfumada.</p> <p>Núria</p>  | <p><b>A MINHA MÃE</b><br/> A minha mãezinha<br/> Mãezinha que gosta de<br/> [ ler<br/> Ler muito até se cansar<br/> Cansar e beijar-me<br/> Beijar-me com toda a sua<br/> [ força!..<br/> Minha mãe admirada!..<br/> Mas que linda moça!<br/> Mariana</p>  |
|---|---|---|

Figura 9 – Poemas para o “Dia da Mãe”

### 3.3.1. Reflexão sobre as atividades “Palavra Puxa Palavra”

Esta repetição da atividade Palavra Puxa Palavra revelou-se muito positiva, dando-nos a possibilidade de retirar algumas ilações com interesse para o nosso estudo.

Se bem que a produção livre sobre a primavera já nos tenha permitido antecipar que vários alunos se tinham apropriado da estrutura que pretendíamos promover, aplicando-a por iniciativa própria (cf. 3.2. Poemas sobre a Primavera), com esta segunda implementação conseguimos que a maior parte dos alunos adaptassem a estrutura em estudo à nova situação de escrita com mais facilidade.

Foi-nos possível observar que os poemas são menos repetitivos e mais criativos que os resultantes da primeira atividade, tendo para esse efeito sido utilizadas muitas das



palavras das listas de apoio ao exercício, que desta vez foram um pouco mais abertas, apresentando vocabulário mais diversificado.

A orientação dada pela estratégia auxiliar contribuiu, como esperávamos, para ajudar os alunos a dar sequência à escrita dos versos, representando uma ajuda acrescida para os que, nas tarefas precedentes, experimentaram dificuldade (*“Não senti muita dificuldade, mas a primeira vez custou um bocado por ser novidade.”* Samuel. cf. Anexo 15, Documento 1). Este efeito favorável pode constatar-se, uma vez que todos os poemas apresentaram a estrutura Palavra Puxa Palavra.

A maior parte dos textos, além de cumprirem com a organização dos versos intermédios, também reproduziam o poema modelo nos dois versos finais que encerravam o poema (o penúltimo verso não rimava com nenhum e continuava no último, concluindo o poema).

Embora nem todos os alunos tenham conseguido fazer rimar o último verso com o antepenúltimo, de acordo com a estrutura do poema-modelo identificada (cf. ponto 3.1. deste capítulo), verificou-se, através de observação, que estavam conscientes desse aspeto e que fizeram um esforço nesse sentido, o que pudemos apurar na avaliação feita pelos alunos a estas atividades (*“Gosto quando têm rimas. Gosto de as fazer e de as dizer baixinho.”*, Inês; *“ Todos os poemas foram difíceis porque eu queria rimar.”*, Joana. cf. Anexo 15, Documento 1). No entanto, na maior parte dos poemas podemos ver que os alunos conseguiram fazer rimar o último com o antepenúltimo verso, conforme se pode constatar pelos poemas acima apresentados, que são exemplificativos deste pormenor.

Após esta pequena reflexão sobre a repetição desta atividade, concluímos que foi uma boa opção didática, quer pela crescente facilidade com que os alunos participaram na escrita de poesia, quer por termos obtido poemas que, após a breve análise feita, refletem bons efeitos resultantes das duas aplicações da atividade e das estratégias auxiliares da escrita.

No entanto, embora lhe reconheçamos valor por si só, ela assume-se, neste estudo, como um trampolim para algumas das atividades que iremos desenvolver no âmbito da Sequência de Ensino a apresentar de seguida, uma vez que abre caminho para essas atividades, através da compreensão da estrutura simples do poema estudado, do reconhecimento da rima e da escrita por modelo.

#### **4. A Sequência de Ensino implementada**

##### **4.1. Modelo da Sequência de Ensino**



Baseada na proposta de Pereira & Cardoso (2011, p. 20; 2012) anteriormente apresentada na primeira parte deste trabalho, Capítulo 2, ponto 4, a sequência de ensino por nós implementada nesta investigação apresenta o desenho que se pode consultar na Figura 10.

Como preconiza este dispositivo didático, partimos da seleção de textos mentores que nos serviram de modelo para as produções escritas no âmbito desta sequência de ensino. Recorremos aos textos mentores numa primeira leitura, bem como durante todo o processo de ensino, dirigindo a análise para os pormenores que pretendíamos explorar com os nossos alunos.

Na etapa seguinte, procedemos a um diagnóstico das dificuldades dos alunos com base numa primeira produção escrita de poesia e identificámos os textos mais paradigmáticos das dificuldades que se tornavam mais recorrentes. Guardámos esses textos como “não exemplos”, em contraste com os textos mentores, pois podiam, tal como estes, vir a ser um recurso para o trabalho de aula.

A partir desta análise, iniciámos a elaboração de módulos de atividades e materiais com o objetivo de explorar os aspetos selecionados, centrando-nos em atributos da poesia ausentes nas produções dos alunos. Procurávamos, portanto, dar resposta às dificuldades evidenciadas pelos alunos na escrita de texto poético: designadamente, a nível da estrutura do poema (módulos sobre versos e estrofes), a nível semântico (módulo sobre a metáfora), a nível morfossintático (módulo sobre a anáfora, repetição e refrão) e a nível de recursos de sonoridade (rima e ritmo).

Ao longo do processo de implementação dos módulos, recolhemos respostas com a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas e, ainda com vista a avaliar os efeitos desta sequência de ensino, comparámos a produção inicial de poemas com a final, tendo em conta, principalmente, os aspetos identificados para a elaboração dos módulos e, portanto, trabalhados em sala de aula.



Figura 10 - Sequência de Ensino da Poesia (adaptado de Pereira & Cardoso, 2011)

## 4.2. Caderno de Encargos do Género Poesia

De acordo com o modelo de sequência de ensino em que nos apoiamos (Pereira & Cardoso, 2011; 2012), elaborámos o nosso “caderno de encargos” na etapa de *pré-intervenção*, durante a qual procurámos aprofundar o nosso conhecimento sobre aspetos específicos que definem “a poesia para crianças”. Sem qualquer pretensão de exaustividade e de teorização, o nosso propósito foi o de relevar um conjunto de elementos comuns a textos deste género literário – para crianças. Obviamente que a poesia compreende vários géneros de texto - como a quadra, a ode, o soneto - mas aqui não estaremos com a preocupação de os distinguir. Parecendo esta opção contraditória em relação aos pressupostos da sequência de ensino – que advoga a centração num género de texto -, podemos, todavia, justificá-la com base na natureza específica do texto poético.

Tomaremos, assim, em consideração a poesia, *grosso modo*: características recorrentes, mas não obrigatórias, da poesia para crianças, entre elas, a utilização de adjetivação sugestiva, o uso da pontuação para transmitir sentimentos, a escolha de palavras de determinado campo semântico, a linguagem sugestiva, a utilização de efeitos sonoros, o recurso a imagens, uma certa “liberdade” gramatical, aliadas a uma grande diversidade de temáticas, para só dar alguns exemplos. Contudo, não podemos esperar

encontrar em todos os textos poéticos todos estes elementos cumulativamente. De facto, a poesia não só não tem características que sejam todas elas comuns a todos os textos que designamos por poéticos como ainda faz fronteira e tem interseções com outros géneros... tem, portanto, contornos muito híbridos – nos textos poéticos, também se narra, se argumenta... Ainda assim, como defende Giasson - *“La poésie échape aux définitions précises, mais on s’entend habituellement pour lui reconnaître certaines caractéristiques, qui sont reliées à la forme, à la densité, à la non-linéarité, à la sonorité et aux images”* (2008, p. 196).

Portanto, há um conjunto de elementos que fazem com que identifiquemos determinados textos com o referencial poético. Assim, munimo-nos de um acervo considerável de obras de poesia para crianças – assim identificadas e conhecidas – e procurámos, a partir destes referenciais, ir identificando elementos suscetíveis de poderem ser ensinados às crianças – quer para acederem melhor à beleza dos textos, compreendendo-os, quer para tentarem produzir os seus próprios textos, mobilizando recursos linguísticos semelhantes. É certo que haverá, neste nosso procedimento, uma mistura de géneros, mas, nesta fase da escolaridade, tal parece ser mais vantajoso e adequado; o que em primeiro lugar nos interessa no nosso programa de ensino, afinal, é cativar para a linguagem poética.

Na verdade, assumindo estas obras de poesia infantil como um primeiro conjunto de textos mentores – para o professor - dos textos (a ensinar) a produzir, temos em mente o esclarecimento de I. Cardoso e L. Á. Pereira, designadamente, o facto de que a “leitura e a desconstrução do *Texto Mentor* permitirão ao docente selecionar determinadas dimensões que serão apresentadas aos alunos, ao longo da sequência”, enquanto reconhecem ao Texto Mentor um papel muito relevante na construção do “*caderno de encargos*” de determinado género, através do qual se destacam algumas das suas regularidades, bem como uma função de modelo (Pereira & Cardoso, 2012).

Nesse sentido, apresentamos de seguida os textos (mentores) selecionados para o desenvolvimento das atividades de cada um dos módulos da SE. Para cada texto, destacamos esquematicamente os aspetos que considerámos “centrais”, do ponto de vista dos objetos de ensino focados no módulo em causa. Isto significa que outras considerações poderiam ser tecidas, mas a nossa opção – didática – é relevar as razões subjacentes à escolha dos textos, diretamente relacionadas com os objetivos de cada módulo.

### • **Módulo 1 – os versos**

Textos mentores:

- “A Música”, poema de um dos alunos da turma - 1.ª atividade
- “É Tão Bom Não Ter Juízo”, Luísa Ducla Soares - 2.ª atividade

| Texto mentor – 1.ª atividade   | Características do poema em enfoque na atividade   |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">A Música</p> <p>A música são os instrumentos,<br/>O violino que oferecemos a nós<br/>[ próprios.<br/>A melodia de uma canção,<br/>O ritmo, a simpatia.</p> <p>É um sonho de um maestro<br/>A voz de uma alma<br/>É a felicidade do mundo<br/>O amor de um casal.</p> <p>A música é<br/>o romance<br/>para os namorados.</p> <p>Ouvir os sons de uma flauta<br/>Com calma, com fantasia.<br/>As notas musicais<br/>A saírem da viola.</p> <p style="text-align: right;"><i>Margarida</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura do poema: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema constituído por duas quadras, um terceto e uma quadra final;</li> <li>- Cada verso das quadras apresenta uma definição de música; os três versos da terceira estrofe constituem, em conjunto, uma definição de música;</li> <li>- Não tem rima;</li> <li>- Os versos têm <u>métrica bastante irregular</u>: vão de três sílabas métricas (segundo verso da terceira estrofe) a treze sílabas métricas (segundo verso da primeira estrofe); os restantes versos oscilam entre as cinco e as nove sílabas métricas.</li> </ul> </li> <li>• Recursos morfosintáticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetição da estrutura da definição em vários versos - “A música são...”, “A música é...”, “É...”, conseguindo um efeito de sonoridade;</li> <li>- Apresenta algumas repetições harmoniosas de sons em versos diferentes (ex.: “A melodia de uma canção,/O ritmo, a simpatia”, “A voz de uma alma/ (...)/O amor de um casal.”).</li> </ul> </li> </ul> |
| Texto mentor – 2.ª atividade   | Características do poema em enfoque na atividade   |
| <p>É Tão Bom Não Ter Juízo</p> <p>Ser um rapaz com juízo?<br/>Ah, isso não é preciso!<br/>É tão bom ser diabrete,<br/>pintar de verde o tapete.</p> <p>É tão bom ser um mauzão,<br/>deitar pimenta no pão.<br/>É tão bom ser um pirata,<br/>puxar o rabo da gata.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura do poema: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com <u>sete quadras</u></li> <li>- Cada quadra é formada por <u>dois conjuntos de dísticos</u> demarcados pela <u>pontuação</u> (maioritariamente, vírgula no primeiro e terceiro versos e sinal de pontuação a encerrar frase no quarto e no segundo), pelo <u>uso de maiúsculas</u> (no início dos primeiro e terceiro versos) e pela <u>rima emparelhada</u> (aabb);</li> </ul> </li> </ul>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>É tão bom ser um traquinas,<br/>despentear as meninas.<br/>É tão bom ser um travesso,<br/>vestir tudo do avesso.</p> <p>É tão bom ser um marau,<br/>pôr no lixo o bacalhau.<br/>É tão bom ser desastrado,<br/>cair no lago calçado.</p> <p>É tão bom ser malandrão,<br/>roer os ossos do cão.<br/>É tão bom ser um maroto,<br/>pôr no prato um gafanhoto.</p> <p>Tão bom ser insuportável,<br/>pisar um senhor notável.<br/>Ser sempre inconveniente,<br/>ao careca dar um pente.</p> <p>É tão bom ser mau, mau, mau,<br/>soltar na aula um lacrau.<br/>O pior é quando a mãe<br/>resolve ser má também.</p> <p style="text-align: right;"><i>Luísa Ducla Soares</i></p> | <p>- os versos têm <u>métrica regular</u>: quase todos têm sete sílabas métricas.</p>   |
|   | <p>• Dinâmica do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O primeiro verso do poema apresenta uma dúvida colocada pela pergunta “Ser um rapaz com juízo?”; o segundo verso responde a essa pergunta;</li> <li>- Em todas as quadras são enunciadas duas coisas com conotação negativa que o sujeito poético gosta de ser e é explicado de que forma ele concretiza esse gosto;</li> <li>- Os dois últimos versos encerram o poema com uma oposição à ideia do “eu” poético, introduzida pelo verso “O pior é quando” - terminando com “a mãe resolve ser má também.”.</li> </ul> |
|   | <p>• Recursos morfosintáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetição das expressões “É tão bom ser” (e “Tão bom ser”) no primeiro e terceiro versos das estrofes: além de produzir um efeito de sonoridade, enfatiza os gostos enunciados.</li> </ul>  |

Figura 11 – Textos mentores do módulo 1

O primeiro poema, da autoria de uma aluna da turma, foi por nós selecionado por apresentar estrofes irregulares, versos muito irregulares e ausência de rima. Pelas suas características de irregularidade ao nível do verso e da estrofe, este poema permite desenvolver uma atividade para refletir, precisamente, sobre eventuais critérios que presidem à divisão em verso e estrofe: apresentando o texto como se de prosa se tratasse, sem separação de parágrafos entre os seus elementos, apenas mantendo a pontuação, propomos aos alunos a divisão do texto em versos com o objetivo de os levar à conclusão de que essa irregularidade dificulta a descoberta do verso, dando origem a muitas divisões possíveis. Neste caso, o “texto mentor” não é um bom exemplar do género, mas funciona “*a contrario*”. Só o encaramos como texto mentor na medida em

que vai servir para ajudar os alunos a refletir e a construir conhecimento sobre características do género poético, ainda que como “contra-exemplo”.

Selecionámos o poema de Luísa Ducla Soares pelas suas características formais, para as quais colaboram a regularidade métrica dos versos, os recursos de sonoridade – rima – e a pontuação, aspetos deste texto mentor que facilitam uma melhor perceção dos limites do verso, entendido como linha de um poema. As características da dinâmica do poema e dos seus recursos morfosintáticos contribuem, igualmente, para a identificação da mancha gráfica do poema – estrofes -, não sendo, no entanto, o aspeto em enfoque neste módulo. Assim sendo, este poema é um “bom exemplar” das características de texto poético que, neste módulo, estão em causa.

### • **Módulo 2: as estrofes**

Textos mentores:

- “O G”, João Pedro Mésseder (2009) - 1.º exercício
- “Cegonha”, Francisco Duarte Mangas (2009) - 1.º exercício
- “Bugalhinha” João Manuel Ribeiro (2010) - 1.º exercício
- “Frutos”, Eugénio De Andrade (2009) - 1.º exercício
- “O Triângulo”, Luísa Ducla Soares (2009) - 1.º exercício
- “Modos De...”, João Manuel Ribeiro (2010) - 2.º exercício
- “O Tomé Não Foi À Horta”, José António Franco (2009) - 3.º exercício
- “O Nome Dos Meninos”, João Manuel Ribeiro (2010) - 3.º exercício
- “O Zurro da letra Z”, João Manuel Ribeiro (2010) - 3.º exercício

| Textos mentores   | Características dos poemas em enfoque na atividade   |
|---|--|
| <p>O G</p> <p>O g é um gato enroscado<br/>a dormir ao sol de Maio.</p> <p><i>João Pedro Mésseder</i></p>                            | <p>- Poema de uma estrofe só, constituída por dois versos;</p> <p>- Recurso semântico: definição poética.</p>  |
| <p>CEGONHA</p> <p>A que me trouxe de longe<br/>de muito, muito longe<br/>chama-se Alcina.</p> <p><i>Francisco Duarte Mangas</i></p> | <p>- Poema de uma estrofe só, constituída por três versos;</p> <p>- Enfatização da distância através da repetição dos advérbios “longe” e “muito longe”;</p> <p>- Recurso semântico: metáfora (identificação da mãe do autor com a cegonha).</p> |
| BUGALHINHO  |  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Bugalhinho castanho,<br/>da cor da terra molhada,<br/>se contigo me entretenho,<br/>não me importa mais nada.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de uma estrofe só, constituído por uma quadra;</li> <li>- Rima emparelhada.</li> </ul>  |
| <p>FRUTOS</p> <p>Pêssegos, pêras, laranjas,<br/>Morangos, cerejas, figos,<br/>Maças, melão, melancia,<br/>Ó música de meus sentidos,<br/>Pura delícia da língua;<br/>Deixai-me agora falar<br/>Do fruto que me fascina,<br/>Pelo sabor, pela cor,<br/>Pelo aroma das sílabas:<br/>Tangerina, tangerina.</p> <p><i>Eugénio de Andrade</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema constituído por uma só estrofe com vários versos (dez);</li> <li>- Aliteração (repetição de sons “m”, nos 3.º e 4.º versos; “f”, no 7.º verso);</li> <li>- Repetição da palavra “tangerina” no último verso;</li> <li>- Recurso semântico: sinestesia (mistura de sensações visuais, auditivas e de paladar).</li> </ul>  |
| <p>O TRIÂNGULO</p> <p>O triângulo<br/>estava farto<br/>de ser sinal na estrada,<br/>piza cortada,<br/>pedaço de queijo.</p> <p>O que eu desejo<br/>é ser vela<br/>de uma barca bela!</p> <p>Fez-se ao mar<br/>e lá vai a navegar.</p> <p><i>Luísa Ducla Soares</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema constituído por três estrofes com diferentes números de versos cada uma (a 1.ª com cinco versos, a 2.ª com três versos e a 3.ª com dois versos);</li> <li>- Ritmo do poema apresenta versos curtos (quase todos entre quatro e seis sílabas métricas);</li> <li>- Aliteração (repetição do som “s” no 3.º verso);</li> <li>- Rima emparelhada nos dois últimos versos da 2.ª estrofe (vela/bela) e na última estrofe (mar/navegar)</li> <li>- Recurso semântico: personificação.</li> </ul> |
| <p>. MODOS DE...</p> <p>Tem modos de ler<br/>que fazem tremer...</p> <p>Modos de narrar<br/>que fazem chorar...</p> <p>Modos de dizer<br/>que fazem reler...</p> <p>Modos de somar<br/>que fazem sonhar...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de sete estrofes, as seis primeiras são dísticos e a última estrofe é um verso branco;</li> <li>- As seis primeiras estrofes referem-se às ações (modos de fazer) de um sujeito indeterminado; a última estrofe é a chave do poema (o sujeito é revelado), encerrando-o;</li> <li>- Repetição da expressão “modos de” no primeiro verso de cada estrofe, à exceção da última.</li> <li>- Rima emparelhada.</li> </ul>   |



|  |  |
|--|--|
| <p>Modos de corrigir<br/>que fazem progredir...</p> <p>Modos de ensinar e ser<br/>que fazem aprender...</p> <p>O professor.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p>  |  |
| <p>O TOMÉ NÃO FOI À HORTA</p> <p>O Tomé não foi à horta<br/>por causa da chiba morta<br/>nem o Tomé pôs o pé<br/>nem a chiba disse mé</p> <p><i>José António Franco</i></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de uma estrofe só, constituída por uma quadra;</li> <li>- Rima emparelhada;</li> <li>- Rima interna (3.º verso);</li> <li>- Ritmo bem marcado (cada verso com sete sílabas métricas; a última sílaba métrica de cada verso é forte com uma vogal aberta, marcando bem a rima).</li> </ul>   |
| <p>O NOME DOS MENINOS</p> <p>O menino que vive na solidão<br/>chamar-se-á Tristão?</p> <p>O menino feliz e desperto<br/>chamar-se-á Felizberto?</p> <p>O menino vagabundo<br/>chamar-se-á Edmundo?</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema constituído por três dísticos;</li> <li>- Cada dístico começa uma pergunta no 1.º verso que termina no 2.º verso com o ponto de interrogação;</li> <li>- Jogo entre os nomes de crianças que, rimando com determinadas palavras, parecem ter relação de significado com elas;</li> <li>- Repetição da forma verbal “chamar-se-á” (futuro do indicativo – conjugação pronominal) no 2.º verso de cada estrofe;</li> <li>- Rima emparelhada.</li> </ul> |
| <p>O ZURRO DA LETRA Z</p> <p>Com o zê não sei que zurre,<br/>que zurrar é voz de burro.<br/>Embora zangado e casmurro<br/>não há zurro que em mim dure.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro,</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de uma estrofe só, uma quadra;</li> <li>- Jogo com a letra “z”, conseguido pelas aliterações (“z” e “r”);</li> <li>- Rima interpolada e emparelhada.</li> </ul>   |

Figura 12 – Textos mentores do módulo 2

Para o desenvolvimento do módulo 2, seleccionámos vários poemas com o objetivo de apresentar aos alunos uma diversidade de estruturas poéticas que apresentassem características formais facilmente identificáveis ao nível da estrofe - número de versos –, e que eles reconhecessem e associassem à sua nomenclatura, características que poderiam, depois, passar a utilizar nos seus poemas. Por conseguinte, para o desenvolvimento da atividade sobre as estrofes, os poemas “O G”, “Cegonha”, “Bugalhinha” e “Frutos”, “O Tomé não for à horta” e “O zurro da letra Z” permitem um enfoque sobre o número de versos das estrofes ou dos poemas, no caso de poemas de



estrofe única, e alguns, na rima, a nível da identificação dos sons. Os poemas que não têm rima permitirão sensibilizar para a possibilidade da definição poética e do processo de enfatização de uma ideia (“O G” e “Cegonha”, respetivamente), como recursos da poesia.

### • **Módulo 3: a metáfora**

Textos mentores: metáforas do uso corrente:

- “O António é um papagaio.”
- “O rapaz é um cavalo de corrida”

Seleccionámos estas metáforas do uso corrente, porque são frases em que se estabelecem analogias, na primeira, entre um rapaz e um papagaio, tendo na base a característica comum de “palrar”, e, na segunda, entre o rapaz e um cavalo de corrida, pela velocidade que ambos têm em comum. Baseando-nos em G. Jean (1989, p. 81), e nas experiências didáticas de S. Swope (2004, p. 153) (cf. Parte I, Capítulo 2, ponto 2.4), partimos destas analogias para levar os alunos a reconhecer que a metáfora faz uma afirmação, evidenciando o que duas coisas totalmente diferentes têm em comum.

### • **Módulo 4: a anáfora, repetição e refrão**

Textos mentores:

- “Inveja”, João Pedro Mésseder (2004) - 1.ª atividade
- “O Búzio”, Luísa Ducla Soares (1999) - 2.ª atividade
- “Boas Contas Faz O Gato”, Vergílio Alberto Vieira (2009) - 2.ª atividade
- “Hoje é dia sim”, Helena Borges (2009) - 2.ª atividade
- “A Lua Aluada”, João Manuel Ribeiro (2010b) - 2.ª atividade
- “Os Números Do Menino Guloso”, Luísa Ducla Soares (1999) - 2.ª atividade
- “Gatos” (Eugénio Andrade, *in* Rocha, 1990) - 2.ª atividade
- “Ai Quem Me Dera” (Maria Cândida Mendonça, *in* Rocha, 1990) - 3.ª atividade
- “Sim Ou Não?”, Luísa Ducla Soares (1999) - 4.ª atividade

| Poemas selecionados   | Características dos poemas em enfoque na atividade   |
|---|--|
| <b>INVEJA</b><br>Invejo a raiz da árvore<br>invejo a neve da serra,<br>invejo o canto da fonte, | - Poema de estrofe única, constituído por sete versos;<br>- Anáfora no início dos versos, conseguida pela repetição da palavra “invejo”; |

|  |  |
|--|--|
| <p>invejo o leito do rio,<br/>invejo as margens do lago,<br/>invejo o fundo do mar<br/>e a nuvem que vejo passar.</p> <p style="text-align: right;"><i>João Pedro Mésseder</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O último verso inicia de maneira diferente e encerra o poema;</li> <li>- Todo o poema assenta sobre o recurso semântico “sinestesia” (sensações auditivas - som produzido pela água, e visuais “a nuvem que vejo passar”, justificando o que é invejado pelo poeta).</li> </ul>   |
| <p><b>O BÚZIO</b></p> <p>Pus um búzio da praia<br/>na concha do meu ouvido.<br/>Logo ouvi o mar chamar<br/>muito longe, num gemido.</p> <p>Ó mar,<br/>Ó mar...</p> <p>Peguei num búzio das águas,<br/>pousado ali na areia.<br/>Ele guardava a canção<br/>secreta duma sereia.</p> <p>Ó mar,<br/>Ó mar...</p> <p>É só um búzio das ondas,<br/>todos o julgam vazio.<br/>Mas eu viajo lá dentro<br/>Num sonho feito navio.</p> <p>Ó mar,<br/>Ó mar...</p> <p style="text-align: right;"><i>Luísa Ducla Soares</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com seis estrofes;</li> <li>- Três estrofes são quadras, intercaladas por três dísticos constituídos por versos iguais, produzindo o efeito de refrão;</li> <li>- Rima cruzada nos segundo e quarto versos de cada quadra;</li> <li>- Rima emparelhada nos dísticos;</li> <li>- Primeiro e terceiro versos de cada quadra são versos brancos.</li> </ul>                          |
| <p><b>BOAS CONTAS FAZ O GATO</b></p> <p>Boas contas faz o gato,<br/>Boas contas do que faz.<br/>De tanto parecer pacato<br/>Mais se torna então capaz.</p> <p>Boas contas faz o gato,<br/>Mesmo quando faz que faz.<br/>Por fazer gato-sapato<br/>Todos pensam que é rapaz.</p> <p>Boas contas faz o gato,<br/>De cabeça, ou não, aliás,<br/>Por não ser de boas contas<br/>Nem dá conta que é um ás.</p> <p style="text-align: right;"><i>Vergílio Alberto Vieira</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de três quadras;</li> <li>- Repetição do primeiro verso de cada quadra, contribuindo para um bom efeito de sonoridade do poema;</li> <li>- Anáfora no primeiro e segundo versos da primeira estrofe;</li> <li>- Rima cruzada nas três quadras;</li> <li>- Jogo com a expressão “Boas contas...” - fazer contas - , e “Boas contas... de cabeça” – dormir e “dá conta”.</li> </ul> |
| <p>Hoje é dia sim</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de oito quadras;</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Diz que sim, diz que sim.<br/>Hoje é dia não<br/>Diz que não, diz que não.</p> <p>Ao céu subiu a grua<br/>E o elefante foi à Lua.<br/>Hoje é dia sim<br/>Diz que sim, diz que sim.</p> <p>A vaca olhou para o ar<br/>E quis voar quis voar.<br/>Hoje é dia não<br/>Diz que não, diz que não.</p> <p>E a formiga foi à rua<br/>toda nua, toda nua.<br/>Hoje é dia sim<br/>Diz que sim, diz que sim.</p> <p>O boi de escada no mar<br/>Foi a trepar, foi a trepar<br/>Hoje é dia não<br/>Diz que não, diz que não.</p> <p>O caracol comprou bilhete<br/>E correu para o foguete.<br/>Hoje é dia sim<br/>Diz que sim, diz que sim.</p> <p>A coruja toda perliquitete<br/>Foi ver tudo... na Internet!<br/>Hoje é dia não<br/>Diz que não, diz que não.</p> <p>Diz que sim, diz que sim.<br/>Diz que não, diz que não.<br/>Diz que sim, diz que sim!<br/>Diz que não, diz que não!</p> <p style="text-align: right;"><i>Helena Borges</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na primeira quadra: os primeiro e terceiro versos apresentam uma oposição que vai ser retomada em todas as quadras seguintes (“Hoje é dia sim/ Hoje é dia não”); os segundo e quarto versos propõem uma repetição no mesmo verso (“Diz que sim, diz que sim” e “Diz que não, diz que não.”), que é retomada no último verso de cada quadra</li> <li>- A retoma dessa repetição no último verso de cada quadra produz o efeito de refrão, fazendo o poema parecer-se com uma canção;</li> <li>- Poema lúdico através das imagens que oferece e do efeito de sonoridade dado pelas repetições.</li> </ul> |
| <p>A LUA ALUADA</p> <p>A lua é de prata,<br/>A lua é um prato,<br/>A lua está no papo,<br/>A lua seduz o sapo.</p> <p>A lua caiu no charco,<br/>A lua andou de barco,<br/>A lua perdeu um quarto:<br/>- nesta lua nem eu embarco.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com duas quadras;</li> <li>- Anáfora com a expressão que se repete no início de cada verso: “A lua”;</li> <li>- O último verso do poema é diferente de todos os outros, apresentando uma estrutura divergente no sentido de permitir o encerramento do poema;</li> <li>- Rima emparelhada.</li> </ul>   |

| <i>João Manuel Ribeiro</i>   |   |
|--|---|
| <p><b>OS NÚMEROS DO MENINO GULOSO</b></p> <p>Dá-me bolinhos<br/>mas não só um.<br/>Desde o almoço<br/>faço jejum.</p> <p>Dá-me bolinhos<br/>mas não só dois.<br/>Como um agora<br/>outro depois.</p> <p>Dá-me bolinhos<br/>mas não só três,<br/>que os vou papar<br/>duma só vez.</p> <p>Dá-me bolinhos<br/>mas não só quatro,<br/>para os provar<br/>logo no quarto.</p> <p>Dá-me bolinhos<br/>mas não só cinco.<br/>com tanta fome<br/>eu bem os trinco.</p> <p>Dá-me bolinhos<br/>mas não só seis,<br/>todos maiores<br/>que bolos reis.</p> <p><i>Luísa Ducla Soares</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com seis quadras com rima cruzada;</li> <li>- Repete-se o primeiro verso de cada quadra.</li> <li>- Repetição no segundo verso de cada estrofe da expressão “mas não só”;</li> <li>- Progressão do número de bolinhos “comidos” pelo menino em cada estrofe;</li> <li>- Rima cruzada entre os segundo e quarto versos de cada estrofe.</li> </ul>  |
| <p><b>GATOS</b></p> <p>Gatos dos quintais,<br/>Gatos dos portões,<br/>Gatos dos quartéis,<br/>Gatos das pensões.</p> <p>Vêm da Índia, da Pérsia,<br/>Da Nínive, Alexandria.<br/>Vêm do lado da noite,<br/>Do oiro e rosa do dia.</p> <p>Gatos das duquesas,<br/>gatos das meninas,<br/>Gatos das viúvas,<br/>Gatos das ruínas.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com quatro estrofes, três quadras e um dístico;</li> <li>- As quadras têm rima cruzada; o dístico, rima emparelhada;</li> <li>- O poema apresenta uma anáfora: vários versos começam pela expressão “Gatos dos/das”;</li> <li>- A última estrofe do poema encerra-o: no primeiro verso do dístico encontramos um polissíndeto, dando ênfase à palavra “gatos” e uma ideia de grande quantidade (de gatos); o segundo verso do dístico encerra o poema, terminando com uma interjeição numa frase exclamativa.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Gatos e gatos e gatos.<br/>Arre, que já estamos fartos!</p> <p><i>Eugénio de Andrade</i></p>   |  |
| <p>AI QUEM ME DERA</p> <p>Ai quem me dera<br/>Ter um jardim<br/>Só para mim.</p> <p>Ai quem me dera<br/>Ter um amigo<br/>que fosse meu.</p> <p>Ai quem me dera<br/>Ter uma canção<br/>Fechada à chave<br/>no coração.</p> <p>Ai quem me dera<br/>Ter um segredo<br/>Cheio de luz<br/>Só meu, só meu!</p> <p>Ai quem me dera<br/>Abrir o jardim<br/>Cantar a canção<br/>Contar o segredo.</p> <p><i>Maria Cândida Mendonça</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com cinco estrofes, dois tercetos e três quadras;</li> <li>- Em todas as estrofes se repete o primeiro verso “Ai quem me dera”, sendo no decurso desta repetição que são revelados os desejos da autora (no segundo verso das estrofes); o terceiro verso dos tercetos e terceiro e quarto versos das duas quadras iniciais completam, justificando, o desejo;</li> <li>- Na última quadra, os últimos três versos desvendam as finalidades últimas dos desejos da autora.</li> </ul>   |
| <p>SIM OU NÃO?</p> <p>Sim, não,<br/>Sim, não...<br/>Ou fico com fome<br/>ou como feijão.</p> <p>Sim, não,<br/>Sim, não...<br/>Ou visto pijama<br/>ou ponho calção.</p> <p>Sim, não,<br/>Sim, não...<br/>Ou subo ao pinheiro<br/>ou brinco no chão.</p> <p>Sim, não,<br/>Sim, não...<br/>Ou vou ao cinema<br/>ou leio a lição.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema com sete estrofes, cinco das quais com quatro versos, e uma estrofe final formada por um dístico;</li> <li>- O primeiro e segundo versos de cada estrofe são repetidos, formando uma anáfora, e transmitem uma indecisão;</li> <li>- Os dois versos finais das quadras apresentam duas coisas de difícil de escolha entre si;</li> <li>- A última palavra do último verso de cada estrofe rima com o primeiro e o segundo versos;</li> <li>- O poema termina com um dístico composto com os versos da anáfora – os da indecisão – que o encerra.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p>Sim, não,<br/>Sim, não...<br/>Ou sou um porquinho<br/>ou uso sabão.</p> <p>Sim, não,<br/>Sim, não...<br/>O que hei-de fazer?<br/>Mas que indecisão!</p> <p>Sim, não,<br/>Sim, não...</p> <p><i>Luísa Ducla Soares</i></p> |  |
|--|--|

Figura 13 – Textos mentores do módulo 4

Para a seleção de poemas que estiveram na base das atividades sobre os recursos morfossintáticos a abordar no módulo 4, tivemos em conta que os textos mentores apresentassem o recurso às várias formas de repetição a abordar, que tivessem estruturas facilmente identificáveis pelos alunos e que fossem, obviamente, exemplificativos dos efeitos conseguidos pelo uso da anáfora, repetição e refrão a nível de sonoridade, de enfatização de uma ideia, de lúdico, entre outros.

#### • **Módulo 5: a rima**

A seleção de textos mentores que a seguir se apresenta nos Grupos I e II, embora no âmbito da rima, visou diferentes objetivos. Os poemas do Grupo I estiveram na base das atividades sobre os diferentes tipos de rima (rima cruzada, emparelhada e interpolada) e os do Grupo II suportaram as atividades sobre a importância da escolha das palavras que constituem a rima de um poema.

##### Grupo I

- “Pedra, Pedrinha” - João Manuel Ribeiro (2010b) (1.ª atividade)
- “A Folha”, João Manuel Ribeiro (2010d) (1.ª atividade)
- “A Beatriz”, Nuno Higinio (2010) (2.ª atividade)
- “Lua Malandra”, Nuno Higinio (2010) (3.ª atividade)
- “Juraram a Joana e o João”, João Manuel Ribeiro (2010c) (3.ª atividade)
- “Senhor Leão, Rei Da Selva”, Maria Vitória Figueiredo (2009) (3.ª atividade)

| Grupo I - Textos mentores dos tipos de rima  |  |
|--|--|
| Textos mentores da <u>rima cruzada</u>   |  |
| <p>PEDRA, PEDRINHA</p> <p>Pedra, pedrinha<br/>branca, encarnada,<br/>calcada, calçadinha,<br/>enxuta e molhada.</p> <p>Pedra, pedrinha,<br/>quieta e arremessada,<br/>na horta sozinha<br/>ou no rio encharcada.</p> <p>Pedra, pedrinha,<br/>na mão do menino,<br/>redonda e quadradinha,<br/>atirada ao ninho.</p> <p>Pedra, pedrinha,<br/>às vezes no coração<br/>onde se aninha,<br/>matreira, a solidão.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p> | <p>A FOLHA</p> <p>Uma folha ganhou asas no Outono<br/>e voou devagar para outra estação.</p> <p>Agora é uma folha verde sem dono,<br/>apaixonada por um pequeno limão.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p> |
|  | <p>SENHOR LEÃO, REI DA SELVA</p> <p>Durma bem, senhor Leão<br/>Que é um bicho preguiçoso!<br/>Dá uns ares de fanfarrão,<br/>Quer parecer muito perigoso.</p> <p><i>Maria Vitória Figueiredo</i></p>          |
| Texto mentor da <u>rima emparelhada</u>  |  |
| <p>A BEATRIZ</p> <p>A Beatriz<br/>Queria ser imperatriz<br/>Mas pensou melhor e disse:<br/>Que chatice!<br/>Imperatriz é que não<br/>Meu império é o coração,<br/>Imperatriz?<br/>O que eu quero é ser feliz!</p> <p><i>Nuno Hígino</i></p>  |  |
| Textos mentores da <u>rima interpolada</u>   |  |
| <p>LUA MALANDRA</p> <p>A lua é malandra,<br/>lua malandreca,<br/>dorme uma soneca<br/>na minha varanda<br/>Logo que me deite<br/>a lua aparece<br/>nos meus olhos tece<br/>panos cor de leite</p>  | <p>Juraram a Joana e o João<br/>juntar a jibóia e o javali<br/>a jantar, ou junto de si,<br/>ou na janela da imaginação.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p>   |

|   |  |
|---|--|
| Dorme e vigia<br>lá em cima no céu<br>de noite põe véu<br>esconde-se de dia<br><i>Nuno Higino</i> |  |
|---|--|

Figura 14 – Textos mentores do módulo 5 – Grupo I

A seleção de poemas mentores que vimos de apresentar suportou as atividades conducentes à compreensão dos diferentes esquemas rimáticos para posterior aplicação nos poemas a produzir. Assim, os TM selecionados apresentam esquemas rimáticos regulares, de acordo com cada tipo de rima a trabalhar neste módulo.

No entanto, tendo em vista as atividades de escrita por modelo que se desenvolveram a partir de alguns destes poemas, também nos centrámos na estrutura que se queria de fácil identificação para apoiar o processo de escrita por modelo. Assim, no poema “Pedra, Pedrinha”, salienta-se, além da rima cruzada, a facilidade em formar rima através do sufixo “inha”, mas também a particularidade do paralelismo ao nível da estrutura dos versos. Por sua vez, o poema “A Beatriz” apresenta um modelo com rima emparelhada, tendo sido identificadas algumas palavras que, a serem substituídas na estrutura do poema, dariam origem a diferentes recriações do texto, de modo a manter a rima em estudo: “Beatriz”, “imperatriz”, a interjeição “Que chaticel!”, “coração” (no 6.º verso, que deveria ser substituída por outra de modo a rimar com o verso anterior) e “feliz”, última palavra do poema, de modo a rimar com o primeiro e segundo versos). Quanto ao poema “Senhor Leão, Rei Da Selva”, permite uma boa base de escrita por modelo não só ao nível do tipo de rima a reproduzir – rima cruzada -, mas também porque na estrutura dos seus versos são facilmente identificáveis as palavras ou expressões que é possível substituir: no primeiro verso, na expressão “Durma bem”, em vez do verbo “dormir” pode completar-se com outro verbo no imperativo e a expressão “senhor leão” apela à troca pelo nome de outro animal (que, por ser um assunto do gosto dos alunos, pode tornar a tarefa mais aliciante). As últimas palavras dos segundo, terceiro e quarto versos do poema são suscetíveis de ser substituídas por outros adjetivos, permitindo diferentes recriações do texto e contribuindo, em simultâneo, para conduzir à reprodução da rima.

### Grupo II

- “Por Que Raio Rimam?”, Alexandre Perafita (2009) - 4.ª atividade
- “Zumbido” (Alice Gomes, *in* Rocha, 1990) - 4.ª atividade



- “A Cavalo No Tempo” e “Ser Pente Ou Serpente” (Luísa Ducla Soares, *in* Antunes & Lemos, 2006b) - 4.ª atividade

| Grupo II - Textos mentores para a escolha das palavras para rimar   |   |
|---|---|
| <p><b>POR QUE RAI O RIMAM?</b></p> <p>Por que raio rimam<br/>A palavra bomba<br/>e a palavra pomba?<br/>E porquê terror<br/>rima com amor?...<br/>Há rimas singelas,<br/>que nos soam belas,<br/>e outras, ao dizê-las,<br/>são como punhais!...<br/>São rimas maldosas,<br/>rimas ardilosas,<br/>rimas infernais!<br/>Que a palavra inferno<br/>rime com Inverno<br/>e que hipocrisia<br/>rime com chefia,<br/>cortesia<br/>ou xenofobia...<br/>Tanto se me dá!<br/>Mas bomba com pomba,<br/>terror com amor...<br/>Não, pior não há!</p> <p><i>Alexandre Perafita</i></p> | <p><b>ZUMBIDO</b></p> <p>A menina andava no jardim<br/>a dançar com o jasmim.<br/>O menino andava no pomar<br/>as cerejas a provar.<br/>Um zangão surgiu<br/>e a menina fugiu.<br/>O menino mexeu na colmeia.<br/>Que coisa tão feia!...<br/>O enxame irritou.<br/>O zangão<br/>zangado<br/>atacou<br/>e a abelha picou.<br/>A mão do menino inchou<br/>mas ele não chorou.</p> <p><i>Alice Gomes</i></p> |
| <p><b>A CAVALO NO TEMPO</b></p> <p>A cavalo no tempo,<br/>anda o tempo a galopar.</p> <p>Quando nasci fui bebé,<br/>agora sei bem falar,</p> <p>hei de ser gente crescida,<br/>com força para trabalhar ,</p> <p>hei de ter como os avós,<br/>muita coisa para lembrar.</p> <p>Sempre a cavalo no tempo,<br/>com o tempo a galopar.</p> <p><i>Luísa Ducla Soares</i></p>  | <p><b>SER PENTE OU SERPENTE</b></p> <p>Ser pente,<br/>é tão estranho<br/>disse a serpente<br/>Para quê tanto dente<br/>Sem veneno para matar?</p> <p>Serpente<br/>É tão estranha<br/>disse o pente<br/>Para que servem os dentes<br/>Senão para pentear?</p> <p><i>Luísa Ducla Soares</i></p>   |

Figura 15 – Textos mentores do módulo 5 – Grupo II

Com o segundo grupo de poemas do módulo 5, tivemos por objetivo conduzir os alunos à compreensão da importância da escolha das palavras para rimar e, para esse fim, procurámos textos mentores que apresentassem não só esquemas rimáticos bem definidos, mas também poemas que fossem facilitadores de estabelecer uma relação entre o sentido dos poemas e um léxico adequado. Partindo de um poema que fomenta, justamente, uma reflexão sobre o conflito que por vezes se desencadeia ao tentar fazer rimar as palavras, se atendermos ao seu sentido, por vezes contraditório (“Por Que Raio Rimam?”) - prática comum em muitos dos poemas/jogos de sonoridade produzidos pelos alunos -, centrámos, depois, as atividades em três textos mentores com temáticas facilmente identificáveis e do interesse dos alunos (preocupação que também norteou a nossa seleção, como temos afirmado em vários momentos). Nestes poemas (“Zumbido”, “A Cavalinho No Tempo” e “Ser Pente Ou Serpente”) a relação temática/campo lexical é facilitada, na medida em que os três textos se compõem por palavras conhecidas dos alunos, que eles associam a temas e com os quais até se identificam (por exemplo, no poema “Zumbido”, as crianças identificarão, com agilidade, palavras relacionadas com a picada da abelha; em “A Cavalinho No Tempo”, poderão identificar-se com o sujeito do poema: a criança que está a crescer).

### •Módulo 6: o ritmo

Textos mentores:

- “Três Grandes Gradeamentos Verdes”, José António Franco (2009) - 1.ª atividade
- “Bota nova”, António Mota (2008)- 1.ª atividade
- “A bola”, João Manuel Ribeiro (2010c) - 2.ª atividade
- “Macaquices”, Maria Vitória Figueiredo (2009) - 3.ª atividade

| Poemas selecionados  | Características dos poemas em enfoque na atividade   |
|--|--|
| <p>TRÊS GRANDES GRADEAMENTOS VERDES</p> <p>Três grandes gradeamentos verdes<br/>prendem três grandes gralhas branquinhas<br/>três grandes gradeamentos encarnados<br/>prendem três grandes gralhas negrinhas.</p> <p style="text-align: right;"><i>José António Franco</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de quatro versos longos;</li> <li>- 1.º, 2.º e 4.º versos com nove sílabas métricas; 3.º verso com onze sílabas métricas;</li> <li>- Várias sequências de consoantes de leitura difícil (<i>tr, gr, br,...</i>) que produzem um efeito de trava-línguas.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Bota nova<br/>Bota velha<br/>Bota branca<br/>Bota preta<br/>Tira a bota<br/>Calça a bota<br/>Para andar de motoreta</p> <p><i>António Mota</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema constituído por sete versos curtos;</li> <li>- Os seis primeiros versos têm três sílabas métricas e um ritmo binário conferido pela acentuação tónica nas 1.ª e 3.ª sílabas;</li> <li>- O último verso tem sete sílabas métricas.</li> </ul>   |
| <p>A bola rebolou pelo banco<br/>até ao balde do balcão:<br/>parecia um pesado balão<br/>aterrando no chão branco.</p> <p><i>João Manuel Ribeiro</i></p>  | <p>Poema de quatro versos de extensão média, por referência aos anteriores, variando de 7 a 10 sílabas métricas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetição dos sons “b” e “p” a contribuir para marcar o ritmo do poema.</li> </ul>  |
| <p>MACAQUICES</p> <p>Macaco coça a cabeça,<br/>macaco coça a barriga,<br/>macaco tem comichão,<br/>será piolho ou formiga?</p> <p>Mãe macaca coça o filho,<br/>dá-lhe mimos no colinho,<br/>Limpa e penteia seu pêlo,<br/>Trata-o com muito carinho.</p> <p><i>Maria Vitória Figueiredo</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema de duas estrofes – quadras, com versos de extensão média (alternando oito e sete sílabas métricas);</li> <li>- Repetição dos sons “m” e “q” a contribuir para marcar o ritmo do poema;</li> <li>- A maior parte dos versos tem acentuação tónica na 2.ª, 4.ª e 7.ª sílabas, o que permite observar a alternância entre as sílabas tónicas/átonas e a sua influência no ritmo do poema:<br/>“Ma/ca/co / co/ça-a / ca/be/ça”,<br/>0 / 1 / 0 / 1 / 0 / 0 / 1 / 0:</li> </ul> <p>(muita alternância entre tónicas e átonas: ritmo mais rápido;-pouca alternância: ritmo mais lento).</p> |

Figura 16 – Textos mentores do módulo 6

Os textos mentores que escolhemos para as atividades do módulo 6 são conducentes ao reconhecimento dos aspetos do poema que contribuem para o ritmo. Os poemas “Três Grandes Gradeamentos Verdes” e “Bota nova” são exemplificativos de como a métrica contribui para um ritmo lento ou rápido de leitura. No primeiro caso, o poema ilustra ainda a influência de certas sequências de letras para um ritmo lento, obtido pelo efeito de trava-línguas.

O poema “A bola” é exemplo de como a extensão do verso e a repetição, principalmente do som “b”, contribuem para o ritmo de leitura.

No poema “Macaquices” confluem todas as características exploradas nos poemas anteriores que colaboram para o ritmo, permitindo a sua aplicação neste texto. Pela regularidade da acentuação tónica dos seus versos, este poema acrescenta, ainda, a possibilidade de conduzir à compreensão do efeito de ritmo em poesia, conseguido pela alternância das sílabas tónicas e átonas no verso.

Depois da apresentação dos textos mentores da nossa SE, reiteramos o que já aqui dissemos, quando defendemos que não temos, com este caderno de encargos, qualquer pretensão de teorização sobre o género poético – nem é este o lugar para isso -, mas a sua elaboração, a partir das nossas análises de textos mentores (poesia para crianças), foi uma tarefa orientadora e sistematizadora dos saberes a construir com os alunos. Nessa perspetiva, norteámos esta reflexão sobre os textos mentores da nossa sequência de ensino no sentido de apontar algumas características recorrentes nos textos poéticos, mas não obrigatórias da poesia em geral.

Efetivamente, ao longo das nossas leituras de poesia para crianças, reconhecemos alguns elementos recorrentes que se constituíam em “características da poeticidade dos textos” dos quais elegemos alguns para trabalhar com os nossos alunos. Assim, atendendo ao que preconiza o programa oficial para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, e, claro, à idade dos nossos alunos e às suas características, seleccionámos, para abordar na sequência de ensino, parâmetros definitórios dos textos poéticos no domínio da forma, da sonoridade e do ritmo e das imagens, aspetos estes que, segundo Giasson, como vimos, são fundamentais para se enquadrar um texto no género poético (2008, p. 196-197).

Como se depreende, estas nossas escolhas estão também articuladas com o Programa do 1.º ciclo, nomeadamente, os conteúdos e as sugestões apontadas para várias dimensões das diferentes competências – ler para aprender, falar para aprender, escrever em termos pessoais e criativos, etc (cf. ponto 1 do Capítulo 1 do Enquadramento Teórico). Para a seleção de Textos Mentores, tivemos ainda em conta que o Programa de Português do Ensino Básico preconiza que “Deverão aqui ser tidos em conta, para leitura na sala de aula, os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura” (Reis, 2009, p. 19). Nessa perspetiva, respeitámos os critérios da «representatividade e qualidade dos textos», procurando poemas de autor, com qualidade de conteúdos, que fossem um estímulo para divertir e aprender (cf. Reis, 2009, p. 61 e seguintes), e da «integridade dos textos», apresentando a autoria, a fonte e

a identificação da origem dos textos que estiveram na base das atividades de recriação de texto poético que desenvolvemos (Reis, 2009, p. 64).

Por último, um dos grandes cuidados que orientou a nossa seleção de textos foi ainda a escolha de temáticas adequadas à faixa etária dos alunos participantes no estudo, com vista a fomentar uma maior adesão e empatia com os textos explorados e com a poesia em geral. Assim, optámos por uma temática em que houvesse inúmeros poemas, como, por exemplo, sobre os animais, uma vez que, de acordo com a literatura consultada, como já dissemos, são numerosos os livros infantis que abordam esse tema, e principalmente pelo facto de a temática em questão ser de muito agrado das crianças, que conferem características animistas aos animais, como se de pessoas se tratassem (cf. Parte I, Capítulo 2, ponto 1).

Para o *corpus* textual de textos mentores que nos conduziram ao caderno de encargos, seguimos criteriosamente as linhas orientadoras que acabámos de apresentar, uma vez que partilhamos o ponto de vista de F. Azevedo quando defende que:

*“o contacto com o texto literário permite-lhe [à criança] aceder a usos mais complexos e mais elaborados, os quais constituem, para ela, uma mais-valia, uma vez que, afastando-se de utilizações típicas do contemporâneo e do familiar, que a criança já domina quando inicia a escolarização, representam um autêntico capital cultural e, intrinsecamente, uma certa forma de assegurar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros.”*  
(2003).

Por conseguinte, tendo em conta que a literatura proporciona à criança diferentes pontos de vista do que a rodeia, podendo, assim, desempenhar um papel muito importante no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua (Azevedo, 2003), registou-se da nossa parte um cuidado acrescido na seleção de textos.

#### **4.3. Abertura da sequência de ensino**

Após a seleção e análise dos TM, que nos serviram de modelo para a produção textual dos alunos, passamos à próxima etapa da SE.

Assim, a SE, propriamente dita, tem início com a aplicação do Questionário Inicial (ponto que se segue), através do qual pretendemos recolher informações que nos permitissem compreender qual a relação pessoal dos alunos com a poesia antes da

implementação da sequência de ensino sobre o texto poético, que relação estabelecem entre a poesia e a leitura, a poesia e escrita e como é a sua perspectiva sobre a poesia na sala de aula.

Nesta fase de abertura da SE, desenvolver-se-á também a produção inicial de poemas (ponto 4.5) que tem como finalidade diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de poesia com vista a selecionar as que vão ser objeto de trabalho nos módulos da SE (pontos 4.5.1 e 4.5.2, respetivamente).

A partir das dificuldades identificadas, passar-se-á à fase de construção de materiais e atividades, especificamente orientados para os aspetos selecionados, isto é, elaborar módulos centrados nos pontos críticos identificados na produção inicial de poemas (ponto 4.6). Os módulos da SE terão por objetivo ensinar explicitamente os conteúdos eleitos para trabalhar com os alunos, sendo uma das principais estratégias a mobilizar durante a realização das atividades a *análise e a desconstrução dos textos mentores*, conforme o preconizado pelas autoras do modelo (Pereira, Cardoso & Graça, 2012).

Após a implementação dos módulos da SE terá lugar a produção final de poemas (ponto 4.7) que nos servirá de referência para avaliar a evolução nos textos, comparando as produções finais com as iniciais.

O encerramento da SE coincidirá com a aplicação e análise dos resultados do Questionário final (ponto 4.8) como meio de comparação entre o antes e o pós-sequência de ensino, incluída no programa intensivo de abordagem do texto poético.

#### **4.4. Questionário Inicial - apresentação dos resultados**

De acordo com o que já referimos anteriormente, este questionário, aplicado no âmbito da SE, teve como principal objetivo obter informações que nos levassem a compreender a relação dos alunos com a poesia antes da implementação da sequência de ensino sobre o texto poético e está organizado em cinco grupos de perguntas que nos permitiram, designadamente, recolher informações sobre: (i) dados pessoais dos alunos (ii) relação pessoal dos alunos com a poesia (iii) relação poesia/leitura (iv) relação poesia/escrita (v) poesia na sala de aula.

Propomos, de seguida, uma apresentação dos resultados de acordo com a sequência dos objetivos do questionário que acabámos de referir. Nesse sentido, iniciaremos por caracterizar genericamente os alunos participantes no estudo, de seguida apresentaremos os resultados quanto à relação pessoal dos alunos com a poesia, depois

passaremos à análise dos dados sobre a relação dos alunos com a leitura de poesia e com a escrita de textos poéticos. Por último, apresentaremos os resultados das perguntas referentes às atividades sobre poesia em sala de aula.

#### 4.4.1. Dados pessoais dos participantes

Como já referimos anteriormente quando fizemos a caracterização dos participantes (cf. Parte II, Cap. 1, ponto 3), estes constituem um grupo de dezoito alunos, pertencendo todos à mesma turma do 3.º ano de escolaridade (turma C). Onze alunos são do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades distribuídas pelos 8, 9 e 10 anos.

#### 4.4.2. Relação pessoal dos alunos com a poesia

Quando inquiridos sobre o seu gosto pela poesia (pergunta 4), catorze alunos afirmaram gostar muito de poesia, enquanto quatro dizem (apenas) gostar. Não se registaram respostas negativas quanto à sua relação com a poesia, por conseguinte, podemos concluir que a totalidade dos participantes aprecia poesia (Tabela 1), o que proporciona uma base de trabalho assente numa atitude positiva dos envolvidos perante este tipo de texto.

Tabela 1 - Pergunta 4 - Gostas de Poesia?

| <b>Resposta</b> | <b>N.º alunos</b> |
|-----------------|-------------------|
| Gosto           | 4                 |
| Gosto muito     | <b>14</b>         |
| <i>Total</i>    | <i>18</i>         |

Os alunos foram também questionados sobre as suas experiências quanto à audição de poesia recitada por outrem (Tabela 2, pergunta 5). Onze alunos responderam que já tinham ouvido alguém ler poemas em voz alta muitas vezes, enquanto que sete ouviram recitar poesia apenas algumas vezes, portanto, uns mais do que outros, já todos os alunos tinham ouvido alguém declamar poemas em voz alta.

Tabela 2 - Pergunta 5 - Já ouviste alguém a dizer poemas em voz alta?

| Resposta      | N.º alunos |
|---------------|------------|
| Algumas vezes | 7          |
| Muitas vezes  | 11         |
| <i>Total</i>  | <i>18</i>  |

Dos dezoito inquiridos, dezassete responderam à pergunta sobre nomes de poetas que conheciam (pergunta 6). Seis dos respondentes referem o nome de Luísa Ducla Soares, cinco identificam Fernando Pessoa, um aluno refere José Jorge Letria, um, Violeta Figueiredo e outro, Alice Vieira. Os restantes quatro alunos não se lembram, não conhecem, apresentam outra resposta (título de livro de poesia), ou não respondem (Gráfico 1).

Os nomes dos dois poetas mais lembrados pelos alunos são autores de alguns dos poemas lidos e comentados nos ateliês de leitura “Momentos de Poesia” (cf. Anexo 1, Documento 2), por conseguinte, podemos concluir que atividades regulares de leitura de poemas de que são exemplo os “Momentos de Poesia” são suscetíveis de proporcionar o reconhecimento dos autores abordados pelos alunos.

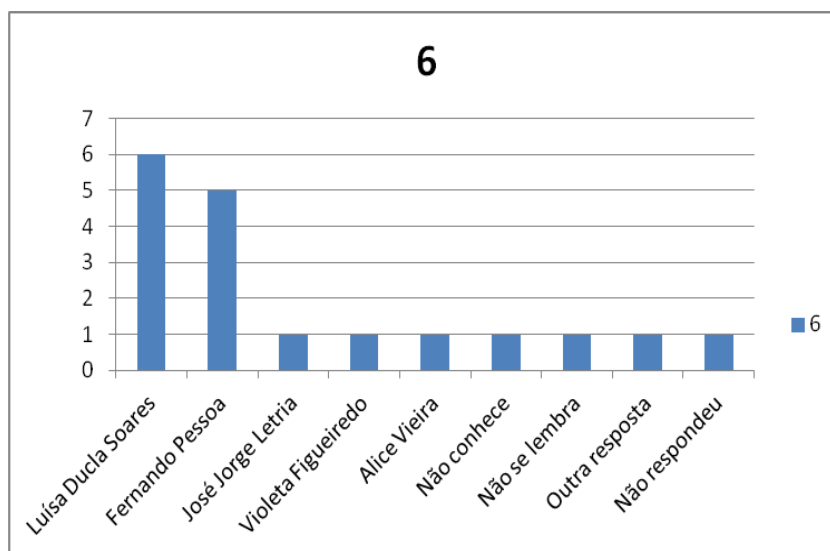


Gráfico 1 - Pergunta 6 - Escreve nomes de poetas que conheças.

Em relação ao número de livros de poesia de que dispõem em sua casa (pergunta 7), apenas um aluno tem mais de seis livros, dois participantes, entre quatro e seis livros deste género. Também são dois os alunos que têm entre um e três livros de poesia. No entanto, há dois alunos que não têm nenhum livro de poesia em casa, enquanto a maior



parte dos inquiridos (doze) desconhece quantos livros de poesia tem (Tabela 3). Portanto, podemos concluir que a maior parte dos participantes não é favorecida pelo contacto com poesia através de livros no local onde vivem.

Tabela 3 - Pergunta 7 - Quantos livros de poesia há em tua casa?

| <b>Resposta</b>    | <b>N.º alunos</b> |
|--------------------|-------------------|
| Mais de 6 livros   | 1                 |
| Não sei            | 12                |
| Entre 1 e 3 livros | 2                 |
| Entre 4 e 6 livros | 1                 |
| Nenhum             | 2                 |
| <i>Total</i>       | <i>18</i>         |

Quando questionados sobre se se lembravam de algum título de poema que já tivessem lido (pergunta 8), os poemas mais referidos foram “Ser Poeta”, de Florbela Espanca (quatro alunos), um poema abordado na aula através da letra da canção “Perdidamente” numa atividade de compreensão oral, que agradou muito aos alunos. Também foram recordados os livros de poesia “Hospital das Letras”, e “Poemas para meninas e meninos pequeninos”, cujos poemas foram lidos nos “Momentos de Poesia” (cf. Anexo 1- Documento 2), alguns dos quais a pedido dos alunos. Os poemas “O Amor é”, e “Viva o Vê”, a partir dos quais os alunos praticaram atividades de escrita por modelo que apreciaram muito (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 2), foram igualmente recordados, por três e dois alunos, respetivamente (Tabela 4). Um participante afirmou não conhecer nenhum título de poema lido e outro não respondeu a esta pergunta.

Por conseguinte, foi-nos possível apurar que os poemas que os alunos recordam mais facilmente são poemas musicados, poemas lidos em ateliês de leitura e/ou explorados nas aulas para a escrita de poesia, e que os alunos relacionem com atividades que tenham sido fonte de prazer. Ora, atendendo à exiguidade de poemas nos ambientes familiares de pertença dos alunos, a escola e a aula de Português, nas condições em que têm decorrido (estávamos a trabalhar com esta turma desde o ano letivo 2010/2011), estão a dar indícios de ter um papel determinante na relação que os alunos estão a estabelecer com o texto poético, designadamente, no seu “capital poético” de conhecimento de autores, poemas, recriações de poemas na música,...

Tabela 4 - Pergunta 8 - Se te lembrares, escreve um título de um poema que já tenhas lido.

| <b>Título</b>                            | <b>N.º alunos</b> |
|--|-------------------|
| Ser Poeta                                | 4                 |
| Hospital das Letras                      | 3                 |
| O Amor é                                 | 3                 |
| Viva o Vê                                | 2                 |
| Hora do Banho Titó                       | 1                 |
| Poesias para Crianças                    | 1                 |
| A Gotinha de Água                        | 1                 |
| Verde Mar                                | 1                 |
| Poemas para meninas e meninos pequeninos | 1                 |
| Não conhece nenhum de cor                | 1                 |

Acerca da pergunta 9, em que se questionou sobre as memórias acerca da poesia, onze alunos conhecem de cor algum poema, lengalenga ou trava-línguas, enquanto sete responderam que não sabem. Conclui-se, portanto, apesar de todos já terem ouvido poesia (pergunta 5), que 11 alunos, que representam 61% dos inquiridos, conseguiram memorizar um dos referidos textos poéticos.

Perante o pedido de identificação de um poema de Violeta Figueiredo, apresentado sem título (Pergunta 10), catorze alunos são da opinião de que o texto é um poema, enquanto três alunos entendem que não. Uma das respostas dadas não correspondeu à pergunta feita.

Quanto às justificações dadas, quatro alunos apresentaram como fundamentação para o texto ser um poema a rima, e os versos (em algumas respostas, cumulativamente), e dois apresentam outras justificações (criativo e poético). As justificações dadas pelos alunos que são da opinião de que o texto não é um poema foram a ausência de rima e o facto de o texto “não parecer” um poema. Um aluno deu uma resposta que não responde à pergunta feita, enquanto cinco alunos não justificaram a sua resposta (Tabela 5).

Concluimos, portanto, que quase todos os alunos (78%) identificaram a pertença do texto ao género poético, apresentando maioritariamente como justificações a presença de versos e rima. Outras respostas são associadas a intuições dos alunos que não sabem bem objetivar. Pressupomos que aqueles que não reconhecem o texto apresentado como um poema não sabem referir elementos concretos que o justifiquem. Estas respostas dão-nos alguns indicadores sobre a necessidade de intervenção na poesia,

nomeadamente a nível do léxico, uma vez que a falta de vocabulário para falar de texto poético foi evidente (28% dos alunos não justificaram a sua resposta) (Tabela 5).

Tabela 5 - Pergunta 10 - Achas que este texto é um poema? Porquê?

| <b>Respostas</b>                              | <b>Nº</b> | <b>%</b>   |
|---|-----------|------------|
| <b>Sim</b>                                    | 14        | <b>78%</b> |
| <b>Não</b>                                    | 3         | 17%        |
| Outra resposta                                | 1         | 6%         |
| <b>Sim – Justificam fazendo referência a:</b> |           |            |
| Rima  | 4         | 33%        |
| Versos  | 5         | 28%        |
| Outra   | 2         | 11%        |
| <b>Não – Justificam fazendo referência a:</b> |           |            |
| Ausência de rima                              | 2         | 11%        |
| Não parecer um poema                          | 1         | 6%         |
| <b>Não justificam</b>                         | 5         | 28%        |

#### 4.4.3. Relação poesia/leitura

Em termos do gosto que os alunos manifestam pela leitura de poesia, (cf Anexo 14, Documento 1, Pergunta 11) dezasseis alunos declararam gostar muito de ler poesia, enquanto dois alunos apenas gostam de ler poesia. Não se registaram respostas negativas quanto ao gosto dos alunos pela leitura de poesia. Por conseguinte, podemos perceber que a maior parte dos alunos participantes no estudo atribui o máximo valor à leitura de poesia.

Acerca dos espaços onde se proporciona com mais frequência a leitura de poesia (pergunta 12), os mais referidos foram a sala de aula (doze alunos leram poesia na sala de aula muitas vezes e cinco, algumas vezes) e a Internet (também doze alunos).

A Biblioteca é um espaço onde alguns alunos também já leram poesia, embora 6 nunca o tenham feito (Tabela 6). A casa de cada um também não é uma escolha consensual de lugar para ler poesia; apesar de pouco mais de metade dos alunos o fazerem aí, este local é assinalado com um valor baixo em “muitas vezes”. Claro que, quando os alunos se referem a “Internet”, podiam estar a considerar a consulta de

Internet em casa, mas, dado o nosso conhecimento dos alunos e os resultados deste questionário, tal não parece ser o caso.

Os espaços onde os alunos menos leram poesia foram o ATL e em casa de amigos, o que nos parece compreensível e natural por estes espaços terem outros objetivos que se coadunam com atividades que, em aula, não podem ser feitas. Portanto, os espaços onde os alunos leem mais vezes poesia são a sala de aula, a Internet (a que maior parte dos alunos acede a partir da escola por não ter ligação em casa) e a Biblioteca.

Tabela 6 - pergunta 12 - Onde já leste poesia?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>  | <b>A</b>  | <b>B</b>  | <b>C</b>  | <b>D</b>  | <b>E</b>  | <b>F</b>  |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Muitas vezes</b>   | 3         | <b>12</b> | 5         | <b>12</b> | 0         | 1         |
| <b>Algumas vezes</b>  | <b>7</b>  | 5         | 3         | 2         | 1         | 2         |
| <b>Poucas vezes</b>   | 4         | 0         | 4         | 4         | 1         | 4         |
| <b>Nunca</b>  | 4         | 1         | <b>6</b>  | 0         | <b>16</b> | <b>11</b> |
| <i>Total</i>  | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Em casa; <b>B</b> - Na sala aula; <b>C</b> - Na Biblioteca; <b>D</b> - Na Internet; <b>E</b> - No ATL; <b>F</b> - Em casa de amigos |           |           |           |           |           |           |

Quanto aos sentimentos evocados pela última vez em que os alunos leram poesia (pergunta 13), e porque cada um pode experimentar diferentes reações à leitura de texto poético, a escolha dos participantes foi múltipla e distribuiu-se da seguinte forma: dezassete alunos obtiveram uma sensação de divertimento, oito permaneceram com uma ideia de brincadeira e cinco com a perspetiva de que a poesia era como um jogo. No entanto, três alunos ligam a última vez em que leram poesia à ideia de que era uma tarefa ou um trabalho.

Nos itens em que pretendemos obter informação sobre o ponto de vista dos alunos quanto à facilidade ou dificuldade deste tipo de texto, onze inquiridos consideraram a poesia fácil, mas, refletindo, alguns desses alunos acrescentaram, “nem fácil, nem difícil” (nove alunos). Um aluno considerou a poesia difícil (cf. Tabela 7).

Conclui-se que a última vez que a maior parte dos alunos leram ou ouviram ler poesia esta lhes proporcionou, através da brincadeira ou do jogo, sentimentos de divertimento. A diversão e o reduzido grau de dificuldade apresentam-se como as opiniões/reações que mais se destacam nas atividades de leitura de poesia.

Tabela 7 - pergunta 13 - A última vez que leste ou ouviste ler poesia foi...

| <b>Respostas</b>        | <b>Nº de alunos</b> |
|-------------------------|---------------------|
| divertido               | 17                  |
| fácil                   | 11                  |
| nem fácil nem difícil   | 9                   |
| uma brincadeira         | 8                   |
| um jogo                 | 5                   |
| uma tarefa, um trabalho | 3                   |
| difícil                 | 1                   |
| aborrecido              | 0                   |
| outra                   | 0                   |

Sobre o tipo de poemas que mais lhes agradam (pergunta 14), a escolha dos alunos foi múltipla, tendo sido manifestadas várias preferências. Quanto à extensão e estrutura dos poemas, dos dezoito respondentes, foram oito os que manifestaram preferência por poemas compridos, com várias estrofes, e com rima, logo, são mais os alunos que não manifestaram preferência por textos longos, com várias estrofes e com rima. Nove alunos assinalaram a sua preferência por quadras. Quanto à temática, catorze alunos preferem poemas que fazem rir, doze gostam mais de poemas que falam de animais e dez alunos optam por poemas que jogam com as palavras. Já os poemas envolvendo temáticas relacionadas com a tristeza (Poemas que fazem chorar) e sobre assuntos e conteúdos escolares (Poemas que ensinam coisas) são do agrado de um número inferior de alunos (oito e sete alunos, respetivamente). Registou-se uma resposta manifestando preferência por todos os tipos de poemas (Tabela 8).

Por conseguinte, quanto à extensão e estrutura dos poemas, a maior parte dos alunos prefere poemas curtos, com poucas estrofes e a rima não parece ser fundamental. De salientar que metade dos envolvidos prefere poemas em quadras. As temáticas que mais lhes agradam giram em torno do lúdico, dos animais e do jogo.

Tabela 8 - pergunta 14 - Que tipo de poemas te agradam mais?

| <b>Tipo de poema preferido</b>                  | <b>Nº alunos</b> | <b>%</b> |
|---|------------------|----------|
| Poemas compridos, grandes                       | 8                | 44%      |
| Poemas com rima                                 | 8                | 44%      |
| Quadras   | 9                | 50%      |
| Poemas com várias estrofes (conjunto de versos) | 8                | 44%      |

|                                  |    |            |
|----------------------------------|----|------------|
| Poemas que fazem rir             | 14 | <b>78%</b> |
| Poemas que fazem chorar          | 8  | 44%        |
| Poemas que ensinam coisas        | 7  | 39%        |
| Poemas que jogam com as palavras | 10 | 56%        |
| Poemas que falam de animais      | 12 | <b>67%</b> |
| Outros (todos)                   | 1  | 6%         |

Em termos de perceção sobre o que ajuda os alunos a compreender bem um poema (pergunta 15), dezasseis alunos responderam que era “importante”/“muito importante” estar habituado a ler poemas. Ter imaginação é para catorze alunos “muito importante” e, para três alunos, “importante”. A “Saber coisas sobre o poeta” e “gostar do tema” os alunos também atribuem, na sua maioria, valores elevados na escala de importância para compreender bem um poema. No entanto, um menor número de alunos atribui importância ao facto de o poema ter imagens a ilustrá-lo, não parecendo, assim, tão evidente a perceção, por parte dos alunos, de que a ilustração pode ser fulcral para a compreensão do poema (Tabela 9).

Conclui-se que os alunos consideram muito importante para a compreensão dos poemas estar habituado a ler poemas e ter imaginação. Ter informações sobre o poeta e gostar do tema também são consideradas condições importantes, mas com menor influência na compreensão dos poemas. Surpreendeu-nos, também, a menor importância associada às imagens. No entanto reconhecemos que, de facto, não nos temos socorrido muito da análise e exploração das imagens ao serviço do texto. Embora seja um campo a explorar, não era nosso objetivo abordar esse aspeto no âmbito da SE, uma vez que sentimos necessidade de fazer opções. Contudo, retiramos destas respostas dadas uma pista para futuras intervenções.

Tabela 9 - pergunta 15 - O que achas que te ajuda a compreender bem um poema?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i> | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Muito Importante</b>      | 11       | 14       | 9        | 8        | 5        |
| <b>Importante</b>            | 5        | 3        | 8        | 8        | 6        |
| <b>Pouco importante</b>      | 0        | 1        | 1        | 0        | 5        |
| <b>Nada importante</b>       | 2        | 0        | 0        | 2        | 2        |
| <i>Total</i>                 | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       |

**Itens da pergunta:**

- A** - Estar habituado a ler poemas
- B** - Ter imaginação
- C** - Saber coisas sobre o poeta
- D** - Gostar do tema
- E** - O poema ter imagens a ilustrá-lo

Ainda sobre a percepção dos alunos acerca de aspetos que acham importantes para a compreensão de poemas (pergunta 16), como a extensão dos poemas e o vocabulário, entre outros, dez alunos entendem que o facto de o poema ser curto é pouco ou nada importante para a sua compreensão (seis e quatro alunos, respetivamente). Já o conhecimento do significado de todas as palavras é para quinze alunos apontado com uma condição muito importante. Ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta é muito importante para ajudar a compreender o poema para nove alunos e importante para sete. Ler o poema devagar e ir falando sobre ele é referido por onze alunos como um fator muito importante e por cinco, importante. A estratégia auxiliar para a compreensão de textos, que consiste em fazer perguntas (no nosso caso) sobre o poema foi considerada importante por nove alunos e muito importante por oito (Tabela 10).

Por conseguinte, concluímos que os alunos reconhecem que conhecer o significado de todas as palavras, ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta, ler o poema devagar e ir falando sobre ele são as estratégias que mais colaboraram para a sua compreensão dos poemas, sendo estas, afinal, as estratégias a que estavam de alguma forma já habituados.

Tabela 10 – pergunta 16 – De que precisas mais para compreenderes bem um poema?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>   | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Muito Importante</b>  | 5        | 15       | 9        | 11       | 8        |
| <b>Importante</b>  | 3        | 1        | 7        | 5        | 9        |
| <b>Pouco importante</b>  | 6        | 2        | 2        | 1        | 1        |
| <b>Nada importante</b>   | 4        | 0        | 0        | 1        | 0        |
| <i>Total</i>   | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       |
| <b>Itens da pergunta:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A</b> - Que o poema seja curto</li> <li><b>B</b> - Conhecer o significado de todas as palavras</li> <li><b>C</b> - Ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta</li> <li><b>D</b> - Ler o poema devagar e ir falando sobre ele</li> <li><b>E</b> - Que me vão fazendo perguntas sobre o poema</li> </ul> |          |          |          |          |          |

Questionados sobre as suas ações quando não compreendem imediatamente um poema (pergunta 17), a ajuda do professor é o “primeiro recurso” para a grande maioria dos alunos (cf. Tabela 11). Seguidamente, fica evidenciada a ajuda de um familiar ou de um explicador. Pedir ajuda a um colega é, também, referido por dez alunos como um meio de resolver alguma dúvida sobre os poemas.

A procura de estratégias autónomas, como fazer perguntas a si próprio sobre o texto, e/ou consulta do dicionário e/ou a gramática, são as mais praticadas pelos alunos

Quando têm dificuldade na compreensão de um poema, a maior parte dos alunos procura a ajuda do professor ou de um familiar (ou explicador).

Vários inquiridos põem em prática estratégias autónomas, como fazer perguntas a si próprio sobre o texto, e/ou consulta do dicionário e/ou a gramática. Estes resultados corresponderem ao expectável, mas através da nossa intervenção vamos procurar que os alunos sejam apoiados a descobrir formas de ganharem autonomia, fazendo inicialmente trabalhos acompanhados para depois fazerem sozinhos (Zona de Desenvolvimento Potencial de Vygotsky; cf. Parte I, Capítulo 2, ponto 4.2.).

Tabela 11 - pergunta 17 - Quando não compreendes um poema, que fazes?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>  | <b>A</b>  | <b>B</b>  | <b>C</b>  | <b>D</b>  | <b>E</b>  | <b>F</b>  |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Muitas vezes</b>   | 3         | 3         | 4         | <b>12</b> | <b>9</b>  | 1         |
| <b>Algumas vezes</b>  | <b>9</b>  | <b>7</b>  | <b>6</b>  | 4         | 4         | 1         |
| <b>Poucas vezes</b>   | 2         | 5         | 4         | 2         | 1         | 4         |
| <b>Nunca</b>  | 4         | 3         | 4         | 0         | 4         | <b>12</b> |
| <i>Total</i>  | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Faço perguntas a mim próprio sobre o texto<br><b>B</b> - Consulto o dicionário e/ou a gramática<br><b>C</b> - Peço ajuda a um colega<br><b>D</b> - Peço ajuda a um professor<br><b>E</b> - Peço ajuda a um familiar ou explicador<br><b>F</b> - Outro |           |           |           |           |           |           |

Através da pergunta 18 pretendemos recolher informações sobre as preferências dos alunos pelos ambientes e formas de abordagem do texto poético.

Assim, as respostas dadas mostram-nos que quinze alunos gostam muito (dez) ou gostam (cinco) de ler o poema em silêncio, enquanto treze preferem ler o poema com música de fundo (Tabela 12).



Quinze alunos apreciam a leitura do poema em voz alta (estamos aqui a considerar conjuntamente os dois valores mais “positivos” – ‘gostar muito’ e ‘gostar’); um número quase idêntico assume gostar (muito) ouvir alguém a ler o poema em voz alta. Ouvir uma gravação do poema ou ver e ouvir um poema em vídeo também surgem como formas de abordagem à poesia que colhem a adesão dos alunos.

Se, à partida, a nossa opção foi a de escolher hipóteses de estratégias contrastantes para verificar se havia tendências na preferência dos alunos, estamos a ver que os nossos alunos assinalam quase todas indiferenciadamente nos valores mais positivos. É um facto que estão habituados a experimentar esta diversidade de estratégias – pelo que as conhecem – e também parece ser um facto a sua enorme adesão, que, de resto, já comprovávamos empiricamente em sala de aula.

Quanto às diferentes modalidades de leitura de poesia, ouvir alguém a ler o poema é o que os alunos mais apreciam, na medida em que é a estratégia com valor mais elevado em “gosto muito”; no entanto, como já vimos, ler eles mesmos em voz alta, ouvir uma gravação do poema ou visionar uma declamação em vídeo são formatos bastante apreciados pelos alunos.

Tabela 12 - pergunta 18 - Como gostas mais de ler um poema?

| <i>Escala \ Itens</i>  | <b>A</b>  | <b>B</b>  | <b>C</b>  | <b>D</b>  | <b>E</b>  | <b>F</b>  |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Gosto muito</b>   | <b>10</b> | <b>10</b> | <b>11</b> | <b>14</b> | <b>11</b> | <b>11</b> |
| <b>Gosto</b>   | 5         | 3         | 4         | 2         | 4         | 4         |
| <b>Gosto pouco</b>   | 2         | 1         | 2         | 1         | 2         | 2         |
| <b>Não gosto nada</b>  | 1         | 4         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| <i>Total</i>   | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Ler o poema em silêncio<br><b>B</b> - Ler o poema com música de fundo<br><b>C</b> - Ler o poema em voz alta<br><b>D</b> - Ouvir alguém a ler o poema em voz alta<br><b>E</b> - Ouvir uma gravação do poema<br><b>F</b> - Ver e ouvir um poema em vídeo |           |           |           |           |           |           |

Em relação às preferências dos alunos por suportes de leitura de poesia (pergunta 19), doze alunos preferem ler poemas em livros, quatro a partir do computador, um numa folha de papel e um aluno, mediante a escolha de “Outro”, respondeu, apenas, “ler um poema”. A nossa interpretação acerca desta resposta é que tenha sido intenção do seu autor manifestar preferência pela leitura de poesia, independentemente do suporte.

Em termos de suportes de leitura, podemos concluir que a maior parte dos alunos prefere ler poesia em livros.

#### 4.4.4. Relação poesia/escrita

No que concerne aos seus gostos pela escrita de poesia (pergunta 20), treze alunos afirmaram gostar muito de escrever poesia, dois gostam, outros dois gostam pouco e um aluno “não gosta nada” de escrever poemas.

Estes resultados evidenciam a predisposição da maior parte dos alunos para a escrita de poemas, o que propicia uma atitude receptiva dos envolvidos no desenvolvimento das atividades de escrita.

Acerca dos espaços onde os alunos já escreveram poesia (pergunta 21), os mais apontados foram a sala de aula (sete alunos afirmaram já ter escrito poesia na sala de aula muitas vezes e oito, algumas vezes). Os resultados relativos a “casa” foram mais ou menos semelhantes aos obtidos na pergunta 12 (leitura de poesia), com os participantes a distribuírem-se quase igualmente pelos dois “pólos” que podemos considerar – “Algumas e muitas vezes” VS “poucas vezes e nunca” (Tabela 6); porém, mais de metade dos alunos assinalou as opções de menor frequência. O ATL volta a surgir também como o lugar onde quase todos os alunos nunca escreveram poemas (Tabela 13). Quanto à Internet, se, na leitura de poemas, granjeava resultados ligados à elevada frequência de uso, já no que diz respeito a ser lugar de escrita de poesia (publicação, eventualmente, podemos inferir), é o segundo “lugar” mais vezes assinalado em “nunca”, o que, tendo em conta a vertente da “exploração tecnológica” no nosso trabalho, se constituiu numa pista relevante no que diz respeito, sobretudo, à criação de um contexto de comunicação para as produções finais dos alunos. Portanto, a sala de aula é o local onde a maior parte dos participantes contacta com a escrita de poesia. No entanto, ainda é de relevar que vários alunos também já escreveram poemas em casa, o que pode sugerir uma produção livre por iniciativa própria, mais ou menos influenciada pelas atividades escolares, mas que evidencia, sem dúvida, um gosto autêntico pela escrita de poesia.

Tabela 13 – pergunta 21 - Onde já escreveste poesia?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i> | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Muitas vezes</b>          | 5        | 7        | 1        | 1        | 2        |
| <b>Algumas vezes</b>         | 3        | 8        | 2        | 2        | 3        |
| <b>Poucas vezes</b>          | 3        | 3        | 5        | 1        | 4        |

|              |           |           |           |           |           |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Nunca</b> | <b>7</b>  | <b>0</b>  | <b>10</b> | <b>14</b> | <b>9</b>  |
| <i>Total</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> |

**Itens da pergunta:**

**A** - Em casa; **B** - Na sala de aula; **C** - Na Internet; **D** - No ATL; **E** - Noutro lugar

Sobre os ambientes em que se desenvolvem as atividades de escrita (pergunta 22), as opções dos alunos foram múltiplas e por vezes o mesmo aluno manifestou preferência por dois contextos que à primeira vista consideraríamos contraditórios. Assim, treze alunos são da opinião de que preferem escrever sozinhos, e sete gostam mais de escrever com outras pessoas, portanto, dois alunos gostam de ambos os contextos de escrita.

No que diz respeito ao ambiente sonoro, dez alunos optariam por escrever em silêncio, enquanto nove escolheriam música de fundo. Por conseguinte, um dos alunos aprecia, em simultâneo, os dois ambientes de escrita.

Quanto aos suportes de escrita, dez alunos preferem escrever poemas no computador, no entanto, nove elegeram o papel como suporte de escrita. Mais uma vez, um aluno gosta de escrever nos dois suportes.

Em termos das preferências dos alunos por ambientes e suportes de escrita, podemos concluir que a maior parte dos participantes prefere escrever poemas sozinho, em silêncio e no computador. Seja como for, esta preferência não descarta a importância das outras opções, escolhidas quase sempre por cerca de metade da turma. À semelhança do que já acontecia na pergunta 18 (Tabela 12), sobre a forma de ler poemas, também para escrever são muitas as “condições” possíveis a que os alunos reconhecem pertinência. A ligação destas escolhas dos discentes às práticas de ensino que vínhamos praticando não é uma coincidência fortuita; na verdade, nas aulas, os alunos já experimentavam todas estas possibilidades, umas agradando mais a uns e outras, a outros, naturalmente, percepção que vem corroborada pela distribuição das escolhas nesta questão (Tabela 14).

Tabela 14 – pergunta 22 - Como gostas de escrever poemas?

| <b>Respostas</b>    | <b>N.º de respostas</b> |
|---------------------|-------------------------|
| Sozinho             | 13                      |
| Com outras pessoas  | 7                       |
| Em silêncio         | 10                      |
| Com música de fundo | 9                       |
| Em papel            | 9                       |
| No computador       | 10                      |

Inquiridos acerca das suas primeiras ações na aula quando escrevem um poema (pergunta 23), seis alunos responderam que começam por escolher o título, quatro alunos começam por escolher o tema e outros quatro começam imediatamente a inventar. Apenas três alunos fazem uma lista de palavras e um procura na memória poemas que já leu.

Concluímos, portanto, que, quando escrevem um poema na aula, muitos alunos iniciam pela escolha do título. Alguns começam logo a inventar sem recorrer a nenhuma estratégia auxiliar da escrita. De facto, como já esperávamos, poucos adotam a estratégia de fazer uma lista de palavras ou de procurar um modelo nos poemas já lidos, aspeto que iremos ter em conta aquando da fase de intervenção da SE, na medida em que iremos facultar aos alunos mais referências, apoiar o processo de escrita, pois a escolha de tema e título são, apenas, motes, não sendo, na prática, um apoio para o avanço do processo de escrita.

Os textos que os alunos responderam que mais gostam de escrever (pergunta 24) foram: poemas (dez alunos), histórias (três alunos), frases soltas (dois alunos), *emails* (dois alunos) e cartas e bilhetes são preferidos por um aluno.

Logo, tendo em conta as respostas dos alunos à pergunta 24, concluímos que os textos que estes mais gostam de escrever são poemas, não tendo havido outras referências.

#### **4.4.5. Poesia na sala de aula**

Acerca das atividades de escrita de poesia realizadas na sala de aula (pergunta 25), nove alunos responderam que já tinham trabalhado poesia no ano em que se desenvolveu o estudo muitas vezes e sete alunos, algumas vezes. Dois alunos afirmaram ter trabalhado a poesia poucas vezes.

As respostas dadas à pergunta 25 confirmam que a maior parte dos alunos reconhece que já tinha trabalhado poesia na aula, ao longo do ano em que se realizou o estudo.

Em relação à poesia na aula de Língua Portuguesa (pergunta 26), a maior parte dos alunos respondeu que gostava de ler e escrever poesia e gostava muito das aulas sobre poesia (dezasseis alunos). Dois alunos afirmaram que gostavam de ler e escrever poemas, mas não gostavam muito das aulas sobre poesia.

Acerca do modo como os alunos se posicionam em relação à poesia nas aulas, podemos concluir que a maior parte gosta de ler e escrever poesia e gosta muito das aulas em que se trabalha o texto poético, embora essas aulas não sejam do agrado da totalidade dos participantes no estudo.

Quando foi solicitado aos alunos para referirem três palavras que lhes lembrassem as aulas de poesia (pergunta 27), obtivemos em maior quantidade palavras do léxico de poesia (dez palavras) e da estrutura do poema (rima, ritmo e verso, nove ocorrências). Registaram-se também várias palavras soltas que agrupámos por categorias. Assim, obtivemos palavras relacionadas com os sentimentos (cinco); palavras sobre as aulas (nove); palavras relacionadas com poemas lidos nos “Momentos de Poesia” (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 1) ou com outras atividades (como, por exemplo, “Girassol”, de Maria Alberta Menéres, *Poetas de Hoje e de Ontem*, “Piratas”, de João Pedro Mésseder, “Perdidamente”, canção dos Trovante, com poema de Florbela Espanca), num total de dez vocábulos; palavras relacionadas com vídeos de poesia vistos na aula (três) e outras palavras (duas).

As palavras relacionadas com as aulas, que mais marcaram os alunos, pertencem ao campo lexical de poesia, como poema, poeta, poético, ... ou têm a ver com aspetos da estrutura do poema já referidos nessas aulas (rima, ritmo, versos). No entanto, os participantes também lhes associam palavras relacionadas com vários poemas lidos nos “Momentos de Poesia”, ou com outras atividades sobre poesia que lhes tenham proporcionado prazer, como a Tabela 15 ilustra:

Tabela 15 - pergunta 27 - Escreve três palavras que te lembrem as aulas de poesia.

| Domínio             | Palavras   | Ocorrências |
|---------------------|--|-------------|
| Léxico de “poesia”  | poema/poesia   | 7           |
|                     | poeta, poético, poetizar                                       | 3           |
| Estrutura do poema: | rima   | 4           |
|                     | ritmo  | 2           |
|                     | verso  | 3           |
| Sentimentos         | ajuda, alegria, amar, amizade, amor                            | 1           |
| Aulas               | aula   | 2           |
|                     | ler  | 2           |
|                     | criativo, escrever, escrita, estudar, ouvir                    | 1           |
| Poemas lidos        | perdidamente   | 3           |
|                     | girassol, giro, histórias, marinheiro, menino, música, piratas | 1           |

|               |                                 |   |
|---------------|---------------------------------|---|
| Vídeos vistos | vídeos, dramatização, engraçado | 1 |
| Outras        | Ouro, sol                       | 1 |

Acerca das situações que desencadeiam os momentos de escrita de poesia na aula de Português (pergunta 28), os participantes têm perspetivas diferentes. A maior parte dos alunos respondeu que se proporciona com mais frequência a escrita deste tipo de texto depois da leitura de um poema. As datas especiais como o Natal e o Dia da Mãe,..., são assinalados por vários alunos por terem despoletado situações de escrita de poesia. A escrita de poemas como trabalho de casa aconteceu poucas vezes e os testes e a participação em concursos são as situações que menos contemplam a escrita poética (Tabela 16).

Concluímos, por conseguinte, que, na perspetiva dos alunos, a leitura de um poema na aula e a comemoração de datas especiais, como o Natal, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, são as situações que mais desencadeiam a escrita de poemas. Por outro lado, a situação que despoleta menos vezes a escrita desses textos é a participação em concursos ou exposições de poesia.

Tabela 16 – pergunta 28 - Em Língua Portuguesa, quando escreves poemas?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>  | <b>A</b>  | <b>B</b>  | <b>C</b>  | <b>D</b>  | <b>E</b>  |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Muitas vezes</b>   | 4         | 1         | 4         | <b>5</b>  | 1         |
| <b>Algumas vezes</b>  | <b>10</b> | 6         | 1         | 4         | 4         |
| <b>Poucas vezes</b>   | 2         | <b>8</b>  | 6         | 5         | 4         |
| <b>Nunca</b>  | 2         | 3         | <b>7</b>  | 4         | <b>9</b>  |
| <i>Total</i>  | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Depois da leitura de um poema<br><b>B</b> - Como trabalho de casa<br><b>C</b> - Nos testes<br><b>D</b> - Para uma atividade ou data especial (Natal/Dia do Pai/ Dia da Mãe...)<br><b>E</b> - Para participar em concurso ou exposição de poesia |           |           |           |           |           |

Sobre as atividades de escrita poética que os alunos estão habituados a fazer na aula (pergunta 29), a mais assinalada foi fazer um poema parecido com outro lido/trabalhado, tendo sido escolhida por doze alunos (dez referiram algumas vezes e dois, muitas vezes). Jogos poéticos (com letras, palavras e/ou frases) são atividades que dez alunos reconheceram das suas aulas, no entanto, seis alunos disseram nunca tê-las feito. Fazer um poema livre depois de diálogo com professor e colegas sobre um tema

também é referido por onze alunos como uma atividade que fazem nas aulas. Escrever um poema livre depois da observação de imagem ou escuta de música é uma atividade que oito alunos afirmaram fazer nas aulas algumas vezes e três, muitas vezes. Fazer um poema livre (à sua maneira, sem nenhuma ajuda), dez alunos dizem fazê-lo poucas vezes ou nunca, enquanto cinco dizem ter feito algumas vezes e três alunos, muitas vezes. Modificar um poema é apontado por nove alunos como uma atividade realizada nas aulas e, do mesmo modo, por nove alunos, como uma atividade que desenvolvem poucas vezes ou nunca (Tabela 17).

Podemos concluir que a atividade de escrita poética realizada com mais frequência nas aulas, de acordo com o ponto de vista dos alunos consiste em fazer um poema parecido com outro lido/trabalhado e a atividade que menos costumam fazer é escrever poemas livres, à sua maneira, sem nenhuma ajuda.

Tabela 17 - pergunta 29 - Que atividades de escrita de poesia costumam fazer na aula?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>  | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Muitas vezes</b>   | 3        | 2        | 3        | 5        | 2        | 4        |
| <b>Algumas vezes</b>  | 5        | 10       | 8        | 6        | 7        | 6        |
| <b>Poucas vezes</b>   | 5        | 4        | 4        | 4        | 4        | 2        |
| <b>Nunca</b>  | 5        | 2        | 3        | 3        | 5        | 6        |
| <i>Total</i>  | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Poema livre (à minha maneira, sem nenhuma ajuda)<br><b>B</b> - Fazer um poema parecido com outro lido/trabalhado<br><b>C</b> - Poema livre depois da observação/escuta de imagem/música.<br><b>D</b> - Poema livre depois de diálogo com professor e colegas sobre um tema<br><b>E</b> - Modificar um poema<br><b>F</b> - Jogo poético (com letras, palavras e/ou frases) |          |          |          |          |          |          |

Através da última pergunta do inquérito, perguntámos aos alunos de que forma é que gostavam mais de abordar a poesia, se pela escrita, pela leitura ou pela audição da leitura de poemas (pergunta 30). Dez alunos responderam que apreciam mais ler poesia enquanto seis gostam mais de ouvir ler poesia. Apenas dois gostam mais de escrever poesia.

Se tivessem que escolher apenas uma forma de abordar a poesia, podemos concluir que a maior parte dos envolvidos preferiria a leitura de poesia em detrimento da audição e da escrita. Apesar de os alunos manifestarem grande adesão à escrita de poesia, facto que ficou confirmado também neste questionário inicial (cf. questões 20 a

24), estes resultados não nos surpreendem, pois, de facto, a audição e a leitura, embora complexas, não exigem tanto do aluno como a criação escrita. Assim, a elevada exigência cognitiva associada à criação de poemas estará subjacente ao facto de que, a eleger uma forma de abordagem, os alunos não a escolhem porque, na sua linguagem, “dá mais trabalho”.

#### **4.5. Apresentação da situação de comunicação – a produção inicial de poemas**

A situação de comunicação foi contextualizada com uma atividade em curso na escola, intitulada “Bibliomúsica”, promovida pela BE, em articulação com os professores da escola. “Bibliomúsica” consistiu num conjunto de ações, dinamizadas na BE, com vista a sensibilizar a comunidade escolar para diferentes formas de arte, nomeadamente a música. Os alunos visitaram uma exposição de obras literárias, instrumentos e outros objetos, relacionados com a música, e assistiram a apresentações que retrataram a evolução da música ao longo dos séculos, tendo sido solicitada a sua participação com trabalhos realizados sobre o tema “Música” para expor na Biblioteca. Neste contexto, os alunos da turma interveniente no estudo foram convidados a participar com poemas da sua autoria.

Assim, a atividade de escrita inicial de um poema foi contextualizada pelas atividades do projeto da escola “Bibliomúsica”, o que permitiu aumentar a motivação para a escrita, estabelecendo uma finalidade imediata para os poemas dos alunos (Boscolo, 2007; Pereira & Cardoso, 2011). Essas atividades foram, simultaneamente, rentabilizadas para mobilizar vocabulário diversificado e interessante para a atividade de escrita sobre o tema escolhido.

Cronologicamente, no âmbito do desenvolvimento da Sequência de Ensino, a produção inicial de poema realizou-se imediatamente a seguir à aplicação do primeiro questionário (cf. Fig. 4 - Cronologia das atividades, ponto 1 deste capítulo).

A atividade foi, na medida do possível, pouco conduzida (no sentido da sua estruturação), sem atividades específicas de preparação ou orientação da tarefa de escrita. Iniciou-se com a passagem de uma música de fundo (Vivaldi, *As quatro estações* - “O Inverno”), perguntando-se aos alunos que pensamentos, sensações, sentimentos lhes lembrava aquela música. As suas respostas foram registadas no quadro, constituindo uma chuva de ideias sobre o tema Música.



De seguida, foi-lhes pedido que escrevessem um poema à sua vontade sobre a Música, no qual poderiam utilizar as palavras que quisessem da chuva de ideias. Não foram dadas outras instruções adicionais, mas respondeu-se às dúvidas apresentadas pelos alunos quanto à rima (se deveria “*ser a rimar*”) e ao número de versos, dizendo que poderia ser ao seu gosto.

Nem todos se empenharam na atividade de forma muito entusiasta, porém todos aderiram à proposta de escrita, produzindo um poema sobre a Música, incluindo aqueles que têm habitualmente dificuldades nas tarefas de escrita. Apresentam-se de seguida alguns dos poemas da produção inicial, podendo os restantes ser observados em lista anexa (Anexo 6 – Documento 2).

|   |  |  |
|---|--|--|
| Música é alegria,<br>Fantasia, melodia e<br>Simpatia!<br><br>Melodia e<br>Instrumentos e<br>Sentimentos!<br><br><i>Catarina</i> | A música, às vezes<br>Faz saudades.<br><br>A música, às vezes<br>Faz chorar.<br><br>A música, às vezes<br>Faz dançar.<br><br><i>Maria João</i> | A Música<br>A música é como um filme<br>Dentro do meu coração.<br><br>Música é melodia<br>E simpatia.<br><br>Música para mim<br>É uma quadra sem ter fim<br><br><i>Mariana</i> |
|---|--|--|

Figura 17 – Poemas da produção inicial

#### 4.5.1. Análise e reflexão sobre as produções iniciais

De acordo com o dispositivo didático em marcha, a análise das produções iniciais é fundamental para fazer um bom diagnóstico das dificuldades mais evidentes e, em consequência disso, tomar opções de ensino mais ajustadas e legitimadas. Assim, quanto à forma dos poemas produzidos, pode dizer-se que os alunos deram formas e número de versos diferentes aos seus poemas. A maior parte dos alunos escreveu os seus poemas sob a forma de dísticos (“*A música, às vezes/ faz saudades*”- M. João), outros, de tercetos (“*Música é alegria/ fantasia, melodia e/ simpatia!*” - Catarina), outros ainda de quadras (“*Se eu não cantar/ sinto muita tristeza/ a música é fantasia/ é ter voz de princesa.*” - Rita). No entanto, alguns poemas apresentam estrofes de dimensões diferentes; por exemplo, temos um poema com dez versos distribuídos por um terceto, um verso branco e três dísticos. Este é, contudo, o poema que apresenta uma estrofação

mais irregular. Na maior parte das produções verificou-se um esforço dos seus autores por fazer estrofes regulares. Assim, contamos com três poemas com seis versos; uma produção de sete frases poéticas, três poemas de oito versos, dois poemas com nove versos; dois poemas com dez versos; um poema de onze versos, dois de doze versos; um de quinze versos, um de dezassete e um de vinte e quatro versos distribuídos por seis quadras. Registou-se apenas um poema com uma estrofe de catorze versos (cf. Anexo 6 – Documento 5).

Após uma leitura mais atenta, pôde observar-se que, embora algumas das produções tivessem a forma de dísticos, tercetos ou quadras, eram frases distribuídas pelo número de versos escolhido aleatoriamente pelo seu autor, não obedecendo a nenhum critério, isto é, o processo de distribuição da frase pelos versos nem sempre conseguiu corresponder, por exemplo, a uma unidade de sentido. Veja-se o seguinte exemplo: *“A música é/ fantástica e tem/ muita melodia.”* (Beatriz). No entanto, pareceu-nos que essa versificação das frases foi também a forma que alguns alunos encontraram para conferir rima (*“Quando ouvimos/ música, sentimos/ tristeza, saudades/ e felicidade!”* - Eva) ou ritmo aos seus poemas (*“A música é voz das pessoas/ótimas a cantar”* - Francisco).

Acerca dos elementos de sonoridade que se podem encontrar nos poemas, verifica-se, num número reduzido de produções, o recurso à rima emparelhada: *“A música faz-se com instrumentos/ para despertar os sentimentos.”* (Simão), ou cruzada entre os segundo e quarto versos de cada quadra: *“Há músicas/ que dão vontade de chorar/ e outras que/ ajudam a amar....”* (Samuel).

Em vários poemas encontrámos ainda a utilização da anáfora. Em alguns, o primeiro verso de cada estrofe inicia-se por *“Música é”* ou *“A Música é”*; noutros, todos os versos começam por esta expressão. Tratou-se de uma anáfora recorrente em grande parte dos poemas, o que nos levou a concluir que a forma como foi conduzida a chuva de ideias, de certa maneira, proporcionou a apropriação dessa estrutura pelos alunos que a aplicaram nos seus poemas.

Quanto ao vocabulário empregue, verificou-se que os alunos aplicaram muitas das palavras da chuva de ideias nos seus poemas, pelo que se reconhece a importância desta estratégia. No entanto, damos-nos conta de que poucos mobilizaram outras palavras relacionadas com o tema que não constassem da lista, pelo que se interpreta que a chuva de ideias pode ser, simultaneamente, castradora da criatividade.

Além do já referido, em diferentes poemas encontrámos ainda o uso intuitivo de alguns recursos expressivos como a comparação (*“A música é linda/ como o sol.”* -

Francisco), a metáfora (*“A Música é uma rosa que se chama romance./ A Música é um coração e alma de quem partiu.”*- Núria) e a personificação (*“A Música/ tem sentimentos/ que se expressam/ por instrumentos”*- Samuel; *“A música nunca fica doente/ se alguém ficar contente.”*- Simão).

Em última análise, em termos de concretização, todos produziram um texto tentando de alguma forma fazê-lo corresponder à sua ideia de poema, quer através da anáfora, da rima, do ritmo conseguido pela versificação de frases ou dos jogos de repetição de sons no fim das palavras. No entanto, apesar de os alunos tentarem a divisão em estrofes e versos e a exploração intuitiva de certos efeitos sonoros - conseguidos, por exemplo, com repetições -, as suas produções apresentam, obviamente, muitas limitações e, a estes níveis, é desejável dar-lhes outros modelos que potenciem a sua capacidade de experimentar outras construções.

#### **4.5.2. Definição dos conteúdos a ensinar**

Após esta breve análise e reflexão sobre a produção inicial de poemas, apuraram-se alguns aspetos principais em que os alunos evidenciaram dificuldades:

- ao nível do verso (onde este pode iniciar e terminar) e a sua implicação para o ritmo do poema;
- ao nível dos elementos sonoros: rima, uso adequado da anáfora e alguma falta de consciência de outros recursos que conhecem e que podem, igualmente, conferir sonoridade à poesia (ex. a aliteração ou a onomatopeia);
- ao nível do vocabulário e da escolha do léxico para o tema;
- ao nível do uso intencional dos recursos expressivos comparação e metáfora.

As dificuldades que acabámos de apresentar constituirão a base de trabalho que irá nortear a conceção dos módulos de atividades a implementar nas aulas desta turma. Essas terão por objetivo orientar as tarefas de escrita de poemas no sentido de munir os alunos de estratégias que lhes permitam corresponder com satisfação aos desafios de escrita de poesia, conseguindo escrever poemas com progressiva facilidade. Trata-se, no fundo, de fazer as crianças contactarem com diferentes possibilidades e modelos de produção poética (temas variados também), para tomarem consciência de certas propriedades do texto poético e, a partir daí, poderem também experimentar e gostar mais ainda.

Os módulos de atividades que apresentaremos de seguida serão o suporte para este ciclo de investigação do nosso estudo.

#### 4.6. Elaboração de instrumentos: atividades

Das dificuldades anteriormente enumeradas, sentimos necessidade de traçar um percurso para desenvolver as atividades da nossa sequência de ensino. Embora os aspetos sobre o texto poético sejam difíceis de isolar, uma vez que, quando lemos e/ou abordamos um poema na aula, há tendência a não nos focarmos em apenas um domínio, para o trabalho em questão sentimos necessidade de nos concentrar, mais particularmente, num aspeto de cada vez de forma a conduzir os alunos a um conhecimento explícito sobre diferentes vertentes da poesia. Continuando, simultaneamente, a encetar esforços para desenvolver uma relação afetiva e positiva com a poesia, (fomentando uma relação dialética entre um maior conhecimento e uma relação afetiva e positiva com o género), pretendemos proporcionar atividades cativantes realizadas no QI, com recurso a outras tecnologias (PC dos alunos, *email*, ...) de modo a rentabilizar uma certa pré-disposição dos alunos para as tecnologias, em proveito da poesia. Proporcionando situações de aprendizagem prazerosas com o recurso a ferramentas tecnológicas, levando os alunos a sentirem-se mais seguros e confiantes nos seus conhecimentos sobre este género textual, acreditamos estar a contribuir para criar essa boa relação com a poesia.

Assim, a partir das dificuldades enumeradas optámos por nos focar, inicialmente, nos aspetos da arquitetura do poema (Giasson, 2000), abordar em seguida recursos morfosintáticos e semânticos, explorando, por último, com os nossos alunos os recursos a nível da sonoridade.

Nesse sentido, iniciaremos este nosso percurso com módulos de atividades que incidirão sobre os versos e estrofes de poemas (Módulos 1 e 2), conforme se pode observar na cronologia das atividades desenvolvidas na Sequência de Ensino (Figura 18).

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre o recurso estilístico metáfora (Módulo 3), uma vez que, nas produções iniciais dos alunos, percebemos que estes as utilizam, embora de forma intuitiva. É nosso objetivo, assim, proporcionar uma melhor compreensão deste recurso na poesia através de atividades a desenvolver no módulo 3.

Não nos esquecendo de que poesia é uma melodia verbal (Jean, 1989; p. 164) e como observámos que os alunos tentaram conferir musicalidade aos seus poemas um pouco intuitivamente e de modo pouco estruturado, estabeleceremos a ponte para um

conhecimento explícito sobre algumas formas de conferir sonoridade aos poemas, abordando recursos a nível morfofossintático, nomeadamente, anáfora, repetição e refrão (Módulo 4).

Passaremos, depois, para as atividades a nível da rima e o ritmo. Optámos por atender a estes dois aspetos no fim da nossa sequência quando os alunos estiverem já um pouco mais amadurecidos no seio do programa de abordagem do texto poético implementado nesta turma, e, acreditamos, ainda mais predispostos a adquirir conhecimentos sobre a poesia.

Posto isto, no que diz respeito à rima, com o objetivo de levar os alunos a compreender que há diferentes tipos de rima e que as palavras que a formam são escolhidas intencionalmente pelo autor, desenvolvemos as atividades do Módulo 5 sobre os tipos de rima, a escolha do vocabulário e instrumentos auxiliares que estão à nossa disposição (Dicionário de Rimas e Dicionário de Rimas On-line).

Por último, e no sentido de sensibilizar para a importância do ritmo como um aspeto fundamental do texto poético - que, segundo Georges Jean (1989, p.164 a 184), deveria ser lido como uma partitura -, entendemos ser este um dos conteúdos a abordar na etapa final no ano letivo e a adequar à faixa etária (López-Vázquez, 2008), sobretudo também pela dificuldade que este conceito implica para alunos do ano de escolaridade dos participantes, por abarcar noções como a métrica e a acentuação dos versos (Giasson, 2000). Por conseguinte, no que diz respeito ao ritmo, focar-nos-emos na questão da extensão do verso, a que as crianças mostram uma sensibilidade intuitiva, nas repetições de sons (aliterações) e da alternância das sílabas tónicas e átonas e sua implicação para a velocidade da leitura do poema (Módulo 6 – o ritmo).

| <b>Aplicação da Sequência de Ensino</b> |                                      |              |                                |  |
|---|--------------------------------------|--------------|--------------------------------|--|
| <b>Etapas</b>                           | <b>Sessões</b>                       | <b>Horas</b> | <b>Datas</b>                   | <b>Atividades e módulos</b>            |
| Abertura                                | 2 aulas de 90 mn                     | 3h00         | 15/16 de fevereiro             | Aplicação/questionário inicial         |
|   | 1 aula de 90 mn                      | 1h30         | 28 de fevereiro                | Produção inicial - A música            |
| Desenvolvimento                         | 2 aulas de 90 mn                     | 3h00         | 26/27 de abril                 | Módulo 1 - Versos                      |
|   | 1 aula de 90 mn                      | 3h00         | 10 de maio                     | Módulo 2 - Estrofes                    |
|   | 2 aulas de 90 mn                     | 3h00         | 16/17 de maio                  | Módulo 3 - Metáfora                    |
|   | 3 aulas de 90 mn<br>+1 aula de 45 mn | 5h15         | 22/23/24/25 de maio            | Módulo 4 – Anáfora, repetição e refrão |
|   | 4 aulas de 90 mn                     | 6h00         | 30 de maio e<br>4/6/8 de junho | Módulo 5 – Rima e escolha das palavras |
|   | 1 aula de 90 mn                      | 1h30         | 11 de junho                    | Módulo 6 - Ritmo                       |
| Encerramento                            | 2 aulas de 90 mn                     | 3h00         | 12/13 de junho                 | Produção Final – Livro Digital         |
|   | 2 aulas de 90 mn                     | 3h00         | 13/14 de junho                 | Aplicação/questionário final           |
| <b>Total</b>                            |                                      | <b>32h15</b> |                                |  |

Figura 18 – Cronologia da Sequência de Ensino

Pretendemos, com estas atividades, levar os nossos alunos um pouco mais além nos seus conhecimentos sobre poesia, de modo a muni-los de alguns instrumentos que lhes permitam fazer os seus próprios textos poéticos, contribuindo assim para essa relação dialética: mais conhecimentos sobre o género podem proporcionar maior segurança na relação com a poesia e, conseqüentemente, criar maior vontade de aprender e experimentar novos aspetos sobre a poesia.

#### **4.6.1. Módulo 1 - os versos**

A noção de verso nem sempre é fácil de compreender para as crianças da faixa etária dos participantes no estudo. De uma forma simplificada podemos dizer que é uma linha de um poema (Giasson, 2000), mas não podemos dissociar os aspetos sonoros do ritmo e da rima, que, embora não sendo obrigatórios, podem contribuir para essa compreensão.

Tendo em vista a clarificação deste conceito, e sem pretendemos fazer uma abordagem do assunto em termos de conteúdo, mas proporcionar situações que conduzam à sua compreensão através de exercícios práticos (Programa de Português do Ensino Básico, 2009), elaborámos um módulo de atividades de forma a levar os alunos à descoberta dos versos aplicando outros conhecimentos que já tinham, nomeadamente sobre a musicalidade de um poema, conseguida pela rima, pelo equilíbrio do comprimento do verso e pela pontuação.

Assim, planificámos duas aulas de noventa minutos (Anexo 7, Documento1: Plano de aulas – Módulo 1) tendo em vista desenvolver duas atividades com suporte num *Flipchart* (Anexo 7, Documento 2 – Atividades sobre os versos) que consistem na divisão em versos de textos poéticos apresentados sob a forma de prosa. Os exercícios seriam realizados em ficha no computador Magalhães ou em papel (Anexo7 – Documentos 3 e 4: Ficha/computador e Ficha/papel), depois, digitalizados e inseridos por nós no *flipchart*, e seria promovido o diálogo sobre as divisões feitas e os motivos que levaram os alunos a fazer essas divisões dos poemas (Anexo7 – Documento 5: Video4, Comentários sobre a divisão do texto em versos). Pretendemos com este diálogo levar os alunos a identificar alguns aspetos que colaboram intencionalmente na divisão dos versos.

#### ***Aula 1 (26/04/2012 – 90 minutos)***

Na primeira atividade desenvolvida (cf. Anexo 7 – Documento 1, Plano de aulas) partimos da projeção de um poema (produção inicial) de uma aluna apresentado sob a forma de prosa (pág. 1, *Flipchart*), sendo solicitada a opinião dos alunos sobre a poeticidade deste texto, através de duas perguntas: “Açam que este texto é poético?” e, “O que é que dá poesia a este texto?”. As respostas dadas foram registadas na mesma página do *flipchart*, evidenciando duas opiniões contrárias: “- Não, porque não tem a formatação de poema” (Samuel), “porque não tem a forma em versos” (Simão) e “porque não tem rima” (Joana); por outro lado: “- Sim, mais ou menos, porque tem frases poéticas” (Mariana) (cf. Anexo 7 -Documento 6 - Notas de campo).

Seguidamente, passámos ao exercício de divisão do texto em versos, que foi dinamizado em trabalho de pares. Para a sua realização preparámos duas fichas de trabalho idênticas, uma para os grupos que dispunham do computador Magalhães, que enviámos para os *emails* dos alunos (Anexo7 – Documento 3), devendo estes grupos/pares utilizar o processador de texto para efetuar o exercício, e outra em suporte papel, com algumas diferenças formais (Anexo7 – Documento 4) para os grupos que não tinham consigo o computador.

Uma vez que a ligação da Escola à internet no dia da implementação da atividade apresentou problemas e a maior parte dos alunos não conseguiu aceder aos seus *emails*, utilizámos, com quase todos os grupos, a ficha em suporte papel.

Conforme tínhamos previsto, digitalizávamos e inseríamos os exercícios dos pares no *flipchart* de suporte da aula, à medida que esses os iam terminando e durante o intervalo.

Após esta nossa tarefa, promovemos um diálogo sobre as diferentes propostas de divisão, em que os textos eram lidos e comentadas, pelos próprios e pelos colegas, as divisões em versos de cada par.

Deste comentário pudemos apurar que a maior parte dos grupos (oito) se baseou em critérios formais para a divisão dos versos. Destes, três grupos apresentaram o critério da extensão dos versos: “nem muito longos nem muito compridos”, como justificaram o par Eva e Inês (cf. Anexo 7, Documento 2, pág. 6 e Documento 6 – Notas de campo), quatro grupos basearam-se no número de versos em cada estrofe, tentando dividir o poema em tercetos e um par optou por fazer frases poéticas sobre a música.

Apenas um grupo apresentou critérios de ordem morfosintática. Este par referiu ter tentado começar todas as estrofes da mesma maneira (por letra maiúscula) e terminar com um sinal de pontuação e ainda tentado fazer combinar a estrutura de alguns versos: “A 3ª estrofe ficou com 4 versos, ficou diferente das outras, porque se fosse só com 3



*ficaria um verso grande demais. Assim “o 1º verso combina com as palavras do 3º e o 2º, com as do 4.º”* (Samuel e Núria, (cf. Anexo 7, Documento 2, pág. 5 e Documento 6 – Notas de campo).

No final do comentário dos grupos, os alunos foram levados a comparar as suas propostas com o poema original e a observar quantas das divisões dos grupos se aproximavam dos versos do poema, podendo constatar, todavia, que tinha havido muitas versões de divisão diferentes do poema original. Dois grupos dividiram o primeiro verso como a autora, tentando formar tercetos com a restante divisão dos versos. Oito grupos apresentaram um poema com divisões irregulares de versos e estrofes (tercetos e quadras), coincidindo quatro destes exercícios com o original, na divisão dos versos que constituem a segunda estrofe (quadra). Um dos grupos dividiu os versos em frases poéticas (Anexo7, Documento 6 – Notas de campo).

Após esta comparação, os alunos foram questionados se sabiam quais as razões que teriam dado origem a tantas possibilidades diferentes de divisão dos versos. Como não obtivemos respostas, ficámos na expectativa de que a atividade seguinte ajudasse os alunos a encontrar essa resposta, como acreditávamos que acontecesse.

## **Aula 2 (27/04/2012 – 90 minutos)**

Na segunda aula deste módulo, previmos aplicar a mesma estratégia, desta vez com o texto mentor “*É tão bom não ter juízo*”, de Luísa Ducla Soares. Seleccionámos este texto porque apresenta características facilmente identificáveis a nível de regularidade métrica (visível através da mancha gráfica do poema), de pontuação (repete os mesmos sinais de pontuação em cada dístico) e de sonoridade (ritmo e rima). Em suma, no nosso ponto de vista, este poema, pelas suas características, poderia permitir a cada aluno uma boa percepção dos limites do verso.

A atividade desenvolveu-se aplicando a mesma metodologia de trabalho e seguindo os mesmos passos da anterior (cf. Anexo 7 – Documento 1, Plano de aulas). Desta feita, mais grupos realizaram o exercício no seu computador, com recurso ao processador de texto, e enviaram os documentos por *email* para a professora, de modo a permitir inserir mais rapidamente no *flipchart* os trabalhos realizados.

Os exercícios inseridos no *flipchart* permitiram observar que a maior parte dos grupos fez a divisão em versos de acordo com o poema original (sete grupos), enquanto apenas dois grupos não fizeram a divisão dos versos de acordo com o poema original.



O diálogo/comentário às propostas de divisão em versos do texto de autor envolveu bastante os alunos que apresentaram justificações muito pertinentes, indo ao encontro que pretendíamos com este exercício, como se pode observar na filmagem deste comentário (Anexo 7, Documento 5 – Vídeo – Comentários).

Os grupos cuja divisão dos versos coincidiu com a do poema original justificaram a separação feita com o equilíbrio da extensão dos versos (*“para não ficar muito longo, nem muito comprido”* (Simão e Mariana)), com a pontuação (grupos que fizeram a divisão das estrofes em dísticos: *“-Um verso acabava na vírgula, o segundo no ponto final”* (Samuel; Beatriz e Alexandra) e com a sonoridade, referindo principalmente a rima (Eva e Inês; Catarina e Bruno Joel). Os dois grupos que se afastaram mais da divisão dos versos do poema de autor justificaram ter tentado começar as estrofes repetindo os versos *“É tão bom ser”* e *“Tão bom ser”*, por conseguinte, procurando o efeito de sonoridade através da repetição do primeiro verso (Rita e Núria), e formando tercetos como tinham experimentado fazer nos poemas precedentes (João e Francisco) (cf. Anexo 7, págs. 23 e 24 do Documento 2, e Documento 6 – Notas de campo).

No final das explicações dadas pelos grupos, como era nosso objetivo, conduzimos os alunos a comparar as suas propostas com o poema original e a observar quantas divisões dos grupos tinham coincidido com os versos do poema *“É tão bom não ter juízo”*. Chegaram à conclusão de que neste exercício houve muito menos divisões diferentes dos versos do poema original (apenas duas) do que no exercício anterior com o poema da colega. Refletindo sobre a razão desta diferença, os alunos identificaram como justificações o comprimento dos versos do poema de Luísa Ducla Soares, dizendo que *“eram quase todos do mesmo comprimento”* (Mariana, Samuel), e o facto de o poema da autora ter rima (Catarina e Joana), o que os ajudou a descobrir os versos.

Quando questionados novamente sobre os motivos por que achavam que tinha havido tantas possibilidades de divisão em versos no primeiro poema, vários alunos responderam que os versos *“eram mais frases poéticas”* (Samuel) e *“- Porque não tinha rima”* (Joana).

#### **4.6.1.1. Reflexão sobre o módulo 1**

Na sequência das aulas que vimos de descrever, as justificações dadas pelos grupos ao longo dos comentários e as conclusões que lhes foi possível tirar na sequência dos exercícios deste módulo permitiram-nos compreender que as múltiplas atividades sobre poesia realizadas anteriormente tiveram implicações positivas nas atividades deste

módulo, uma vez que os alunos concretizaram os exercícios, confirmando as nossas previsões de que detinham conhecimentos que seriam capazes de aplicar, de modo a identificar os limites dos versos, contribuindo dessa forma para interiorizar a noção de verso.

Estas atividades permitiram-nos ainda compreender que alguns dos exercícios de escrita de poesia realizados anteriormente exerceram influência nos critérios de divisão dos textos em versos e estrofes de alguns grupos. As divisões sugeridas por estes alunos são divisões possíveis e foram devidamente justificadas pelos grupos, no entanto, pelas intervenções dos pares, foi-nos possível perceber que alguns apresentavam uma certa confusão quanto à noção de estrofe. Por exemplo, no vídeo do comentário (Anexo 7, Documento 5), podemos assistir ao par João e Francisco, referindo terem tentado dividir os versos formando tercetos, mas não tinham conseguido “*com todos porque não soava bem*”. Um dos elementos do grupo justificou que “*pensava que estrofe fosse um conjunto de três versos*” (João) (cf. Anexo 7, Documento 6 – Notas de campo).

Acerca das metodologias e estratégias de trabalho utilizadas nestas aulas, o seu sucesso foi bastante potenciado e facilitado graças ao uso do QI, uma vez que com este recurso multimédia conseguimos inserir os trabalhos digitalizados no suporte da aula (*flipchart*), integrando todos os materiais a usar num único ficheiro, possibilitando-nos a sua projeção para o grupo turma de modo a poder desenvolver-se um bom diálogo em torno das propostas de divisão e registar-se sobre o documento as justificações apresentadas pelos grupos.

Ainda em relação ao uso das tecnologias que prevíamos para esta aula, apenas lamentamos não ter sido possível utilizar o computador na realização das duas atividades, porque, como prevíamos e pudemos confirmar na segunda aula, na qual foi possível realizar a atividade no computador por mais grupos, verificamos que esta se desenvolveu com mais brevidade, possível pelo uso do processador de texto e pelo envio dos trabalhos por *email* para a professora, além de se obter uma boa receptividade dos alunos face à realização das atividades no computador, conforme observámos.

Apesar de alguns obstáculos inerentes à ligação à Internet, o desenvolvimento deste módulo revestiu-se de grande importância na nossa sequência de ensino, não só por ter contribuído para desenvolver a relação afetiva positiva dos alunos com a poesia, conforme demonstraremos mais à frente (cf. 4.6.2.1. deste Capítulo, Reflexão sobre o módulo 2), mas também porque, além de ter validado as atividades desenvolvidas em termos de consecução dos objetivos propostos, nos permitiu confirmar através da observação algumas das dificuldades dos alunos já demonstradas na produção inicial,

nomeadamente ao nível dos conhecimentos sobre as estrofes. Por conseguinte, dos exercícios realizados neste módulo e dos comentários dos alunos, foi-nos possível retirar elementos adicionais que nos permitiram orientar com mais confiança a nossa ação futura e a conceção dos próximos instrumentos. De acordo com o anteriormente apresentado, as atividades do módulo seguinte incidirão ao nível das estrofes.

#### **4.6.2. Módulo 2 - as estrofes**

A compreensão do que representa uma estrofe nem sempre é fácil para os alunos porque abrange vários conhecimentos e noções que, por vezes, não dominam ou não relacionam imediatamente. Formadas por um verso ou conjunto de versos, separado de outro por um espaço geralmente com uma unidade de sentido, “*As estrofes são, de uma certa forma, os parágrafos do poema*” (n. t. Giasson, 2000). No entanto, ao contrário dos parágrafos, cada estrofe recebe uma designação, segundo o número de versos que apresenta.

Com vista a promover um maior conhecimento sobre os aspetos formais da poesia ao nível da estrofe, e no sentido de colmatar dúvidas sobre a forma a dar aos poemas, evidenciadas na produção inicial dos alunos, confirmadas pelos seus comentários e pelos exercícios que dedicámos anteriormente à divisão dos textos poéticos em versos, concebemos um módulo de atividades sobre as estrofes, a desenvolver numa aula de noventa minutos com suporte no QI.

Para este efeito, elaborámos um *flipchart* (Anexo 8, Documento 2) que serviria de suporte ao desenvolvimento da aula que planificámos (Anexo 8, Documento1) em que, numa primeira etapa, se apresentam poemas com diferente estrofação, conduzindo à compreensão da designação das estrofes e, numa segunda etapa, se propõem exercícios de aplicação, consistindo na divisão de poemas apresentados em forma de prosa. Para acompanhar os registos das tarefas realizadas no QI e a execução de exercícios de aplicação, preparámos uma Ficha de registo sobre as Estrofes (Anexo 8 - Documento 3).

#### ***Aula 1 (10/05/2012 - 90 minutos)***

Iniciámos esta aula por um diálogo despoletado através do nosso recurso multimédia, pela personagem *Rimita*, com base em comentários de dois meninos da turma (cujos nomes foram trocados), obtidos das nossas notas de campo (cf. Anexo 7 –

Documento 6) e apresentados na página 1 do *flipchart* de suporte desta aula (Anexo 8 – Documento 2; pág. 2). Estávamos, assim, em investigação-ação, a planear o ciclo de ação subsequente a partir de uma análise do anterior (Coutinho, 2009), recuperando e incidindo nas dificuldades dos alunos. Durante este diálogo, a maior parte dos alunos afirmou concordar que as estrofes podiam ter diferentes números de versos (cf. Anexo 8 – Documento 4, Notas de Campo).

Imediatamente a seguir, os alunos foram confrontados com quatro poemas mentores (“O G”, de João Pedro Mésseder, “Frutos”, de Eugénio de Andrade, “Bugalhinha”, de João Manuel Ribeiro e “Cegonha”, de Francisco Duarte) com estrofes de diferentes números de versos (*Flipchart*, pág. 2), podendo confirmar a opinião dada anteriormente. O desenvolvimento deste passo foi acompanhado na ficha com a resposta à pergunta “O número de versos das estrofes dos poemas é sempre o mesmo?” (Anexo 8 - Documento 3, alínea a). Posto isto, foi ainda levantada a questão “... um poema tem de ter sempre o mesmo número de versos nas suas estrofes?” a que os alunos não souberam responder. Com o objetivo de observarem um poema que lhes permitiria responder a essa pergunta, foi por nós trazido para primeiro plano da página uma caixa, escondida até então, com o poema mentor “Triângulo”, de Luísa Ducla Soares, constituído por três estrofes diferentes. O poema foi lido em coro pelos alunos e a resposta óbvia, dada pelo balão de fala da *Rimita*: “- Não, um poema não tem que ter o mesmo número de versos em todas as suas estrofes.” (*flipchart*, pág. 3).

Seguidamente, os alunos foram levados a contar o número de versos de cada uma das estrofes do poema “Triângulo” e um aluno escolhido ao acaso foi ao QI completar o exercício na página 3 do *flipchart* (ex: “a 1ª estrofe tem \_\_\_\_ versos”). Foram ainda feitas pequenas sínteses do assunto de cada estrofe, aferidas do diálogo em grupo e registadas na página do *flipchart* nos espaços disponíveis para esse fim. O exercício foi realizado no QI, com a colaboração do grande grupo, sendo acompanhado pelo registo individual na ficha dos alunos.

Neste momento da nossa aula, pareceu-nos pertinente promover uma reflexão sobre o motivo pelo qual as três estrofes do poema teriam número de versos diferente. Tendo já sido feitas as sínteses das estrofes, esperávamos que os alunos conseguissem estabelecer a relação entre o conteúdo de cada estrofe e o seu número de versos. Embora o grande grupo não tenha conseguido estabelecer a ligação entre os dois aspetos, forma e conteúdo, um dos alunos conseguiu chegar a essa conclusão: “- Na primeira estrofe ele estava farto de muita coisa, por isso tem muitos versos, na segunda o desejo dele era ser vela de uma barca bela, por isso tem três versos, e na terceira, só fez

*uma coisa para realizar o seu desejo, por isso tem menos versos.*” (Samuel) (cf. Anexo 8 – Documento 4).

De seguida, retomámos os poemas apresentados anteriormente, “O G”, “Cegonha” e “Bugalhinho”. Foi feita a leitura dos poemas a partir do QI (pág. 4/*flipchart*) e, com base neles, foi desenvolvido um exercício interativo de ligação dos três poemas à sua classificação quanto ao número de versos. O enunciado do exercício, apresentado no balão de fala da *Rimita*, dava uma pista que se baseava na raiz das palavras (“*cada palavra tem um bocadinho no início que tem a ver com o número de versos da estrofe*”). As ligações interativas da página do *flipchart* deveriam dar *feedback* imediato, voltando para trás, se a relação não fosse correta, ou permanecer se a resposta estivesse correta, dando um sinal sonoro de reforço positivo. Uma aluna, escolhida ao acaso, foi ao QI realizar o exercício (Anexo 8 -Documento 5, Fotografia 11). As ligações interativas funcionaram bem e os sinais sonoros de reforço positivo fizeram-se ouvir imediatamente. Os colegas acompanharam a realização do exercício registando na ficha as ligações dos poemas ao nome da classificação da estrofe.

O exercício seguinte (pág. 5/*flipchart*) é idêntico ao anterior na sua conceção e objetivos, no entanto, desta feita, partimos do poema “Modos de”, de João Manuel Ribeiro, um poema formado por seis dísticos encerrando num verso branco, nomenclatura que os alunos descobriram arrastando um retângulo que a escondia.

Foi, então, promovida uma reflexão sobre a escolha das estrofes para o seu poema com base numa imagem apresentada na página 6 do *flipchart*. Deste diálogo sobre a escolha das estrofes para o seu poema os alunos sugeriram diferentes pontos de vista: “- Se eu quero fazer rimas escolho quadras.” (Mariana), “- Escolho como eu quiser.” (Rita) (cf. Notas de campo).

Com os exercícios que se seguem passámos à segunda etapa da nossa aula que consistia na aplicação das novas noções de estrofação.

Com esse objetivo, na página 7 do *flipchart*, apresentámos o poema mentor “O Tomé foi à horta”, de José António Franco, em três formas diferentes. Os alunos deviam assinalar no exercício do QI e na ficha de registo qual lhes parecia ser a melhor forma de estrofe(s) para este poema. O exercício foi realizado, primeiro individualmente na ficha e, de seguida, realizada a sua correção em grupo no QI.

As opções de estrofação dos alunos foram apresentadas e discutidas em grupo. Alguns alunos escolheram primeiro a opção A (Simão, Samuel, Mariana, Eva). Seria uma divisão em estrofes possível que estes alunos justificaram com o facto de cada estrofe falar do nome do menino Tomé e com a rima (cf. Notas de campo). Os restantes

assinalaram a opção B e nenhum aluno assinalou a C. Os alunos que assinalaram a forma de quadra B justificaram a sua escolha com a rima da estrofe e uma aluna explicou “ - *Quadra porque está sempre a falar do mesmo.*” (Catarina). Como o diálogo de reflexão foi conclusivo, ainda registámos na página do *flipchart* os motivos que apresentaram para não considerarem as formas A e C tão boas opções: “- *A opção A não fica bem porque tem os versos muito longos e a C tem muitas paragens.*” (cf. Notas de campo).

Para orientar a correção do exercício, assinalámos a rima das opções A e B a cores, de modo a observarem que as palavras que rimavam ficavam dentro do verso na opção A (devemos referir que a rima interna ainda não foi, intencionalmente, abordada com estes alunos), enquanto que, na forma da opção B, a rima fica no fim dos versos. Neste momento aproveitámos para reforçar a opinião da Catarina, mostrando que a quadra era uma unidade de sentido porque todos os versos contribuíam para o mesmo assunto. Os alunos puderam confirmar a correção feita, pela apresentação do poema e do livro de onde foi extraído (cf. Bibliografia Ativa, *Verso a Verso*, Trinta por uma Linha, Porto, 2009).

A tarefa final deste módulo partiu da leitura dos poemas mentores “O nome dos meninos” e “O Zurro da letra Z”, ambos de João Manuel Ribeiro, apresentados em forma de prosa (pág. 8/*flipchart*), consistindo o exercício na divisão dos poemas em versos e estrofes. Este trabalho foi dinamizado em grupo (pares) e concretizado na ficha de registo. De seguida foi feita a apresentação pelos pares das suas propostas de divisão dos poemas. Em relação ao primeiro poema, “O nome dos meninos”, três grupos dividiram em dísticos, de acordo com o poema original. A maior parte dos grupos atendeu à rima dos versos, mas formou uma estrofe única (quatro pares), enquanto que dois grupos não descobriram a rima, fazendo divisões menos regulares dos versos. Quanto ao segundo poema, “O Zurro da Letra Z”, cinco grupos dividiram os versos em quadra, coincidindo com o poema original, um grupo, em dois dísticos e três grupos fizeram divisões diferentes dos versos (estrofe única, duas quadras, dois tercetos. Estes grupos não descobriram a rima do poema e as divisões dos alunos nem sempre coincidiram no seio do grupo) (cf. anexo 8 - Documento 4).

Os alunos puderam, a seguir, comparar as suas divisões com as dos poemas originais e houve um diálogo sobre os aspetos dos poemas que ajudaram os pares a fazer as suas divisões, tendo vários pares chegado à conclusão de que a rima os ajudou a descobrir os versos ou as estrofes dos poemas, o que foi registado na página do *flipchart* utilizado na aula.

#### 4.6.2.1. Reflexão sobre o módulo 2

No fim deste módulo e refletindo sobre os resultados que pudemos observar nos exercícios finais dos alunos e durante o desenvolvimento de todo o processo, fazemos um balanço positivo acerca da sequência de atividades que constituíram este módulo. Na nossa perspetiva, os materiais criados e utilizados revelaram-se bons instrumentos didáticos para o fim a que nos propusemos, podendo ainda ser aplicados isoladamente, se se pretender trabalhar noções ao nível da estrofe, procedendo às adaptações necessárias, tendo em vista o grupo ou ano de escolaridade a que se destinem.

Com o desenvolvimento deste módulo atendemos ao aspeto formal da estrofe, tendo selecionado um pequeno número de tipos de estrofe que considerámos adequado para o ano de escolaridade dos participantes no estudo e recorrente na poesia para crianças que consultámos. Com os trabalhos desenvolvidos ao nível dos versos e das estrofes, acreditamos ter dado aos nossos alunos uma perspetiva abrangente sobre os aspetos da arquitetura do poema que, de acordo com a literatura consultada (Giasson, 2000), são considerados fundamentais tendo em vista desenvolver um conhecimento explícito sobre esses aspetos, de modo a que as crianças possam reconhecê-los nos poemas que leem e aplicar nos poemas que criam.

Em termos de metodologias e estratégias de trabalho, devemos referir a utilidade dos suportes que desenvolvemos para as nossas aulas. Estes *flipcharts*, recursos do *software* do QI (*ActiveInspire*), representaram um meio de pôr em prática o que planificámos para cada aula, através de uma série de exercícios previamente concebidos e sequencializados por nós, tendo em conta os objetivos que definimos na planificação. Desta forma, dispensa-se a consulta, durante a aula, do tradicional documento em suporte de papel (planificação de aula), uma vez que os objetivos a atingir com cada atividade e outras explicações sobre procedimentos podem ser incorporados nas “Notas” de cada página do *flipchart* (cf. Anexo 8 – Documento 2). Embora a ferramenta “Notas” tenha em vista o utilizador individual, os suportes que elaborámos para as nossas aulas constituem, na sua génese, um instrumento auxiliar para o professor, não tendo como finalidade o uso individual dos alunos, pelo que se justifica a aplicação que fizemos deste recurso do Browser.

Alguns dos exercícios foram realizados envolvendo interatividade, com respostas de *feedback* imediato, o que se torna possível com a utilização de um *software* desta natureza. Este recurso (o QI) permitiu, ainda, ser utilizado como quadro branco, aplicando-se a ferramenta de escrita (caneta), o que possibilitou a correção dos



exercícios sobre o suporte da aula (*flipchart*), exercício que no tradicional quadro branco não seria possível fazer-se de uma forma tão rápida e clara para os alunos.

No que diz respeito à boa adesão dos alunos em relação às atividades, viemos a confirmar a nossa opinião através das respostas dadas à segunda pergunta de orientação que visava uma avaliação dos alunos em relação às atividades sobre os versos e as estrofes (Anexo 15 – Documento 2). Neste documento podem ler-se várias opiniões favoráveis dadas com base em justificações diferentes, como o facto de os alunos terem gostado de trabalhar em grupo, da estratégia de divisão e comparação das divisões das estrofes, de aprender coisas novas, ou terem conseguido fazer bem o que era pedido:

- *“Gostei. Achei interessante trabalhar em grupo; também porque podemos comparar a nossa (versão) com a do autor.”* (Samuel)

- *“Gostei muito. Porque ao longo do tempo fui aprendendo mais coisas e porque foi muito divertido aprender.”* (Joana)

- *“Eu acho que me ajudou muito, por isso digo que gostei muito. A atividade que gostei mais foi separação de versos e gostaria de repetir isto tudo.”* (João)

- *“Gostei, porque deu para fazer em versos e porque acertei.”* (Bruno Miguel)

No entanto, também registámos algumas respostas que revelam, ainda, alguma dificuldade nas atividades com os pares, na negociação que nem sempre é bem-sucedida quando se desenvolve trabalho de pares:

- *“Gostei mais ou menos porque eu queria fazer de uma maneira e os meus colegas faziam de outra. Gostaria de repetir estas atividades, mas também gostaria que os meus colegas escolhessem os versos que eu escrevo.”* (Núria)

- *“Gostei porque aprendi que a rima ajuda a dividir os versos. Não gostei porque em alguns pares nem todos concordavam.”* (Simão)

Por conseguinte, a partir das respostas que obtivemos, acreditamos que as atividades desenvolvidas nos dois módulos precedentes, seja pelo fator novidade, pelas metodologias de trabalho adotadas, pela componente lúdica de que se revestiram ou pelo reforço positivo que os alunos receberam por terem “conseguido acertar”, contribuíram para estimular a boa relação dos participantes no estudo com a poesia.

Assim, no módulo seguinte, passaremos a dedicar a nossa atenção ao nível semântico, concentrando-nos sobre a metáfora, recurso utilizado inconscientemente pelos alunos na produção inicial e que será abordado pela primeira vez com esta turma nas próximas aulas.



#### 4.6.3. Módulo 3 - a metáfora

Segundo G. Jean (1989), “A criança capta as metáforas, as imagens, sem procurar explicá-las nem analisar os elementos que as constituem, e é capaz de voltar a dizê-las, maravilhando-se com elas.”; com efeito, pudemos constatar isto mesmo nas produções iniciais dos alunos em que observámos a aplicação deste recurso semântico de uma forma inconsciente e intuitiva pelos seus autores, sem que se dessem conta de o ter feito, apenas porque já tinham ouvido a expressão ou lhes soava bem assim.

Com o objetivo de conduzir os alunos a uma melhor compreensão sobre a metáfora com vista a poderem aplicá-la nos seus poemas, apresentámos neste módulo um conjunto de atividades que alia a experiência de S. Swope (2004) à proposta didática de Georges Jean - “Os jogos de um dentro do outro” (1989; p. 208), que já abordámos no capítulo em que procurámos mostrar quais os referenciais teóricos que nos guiam.

Nessa perspetiva, e com apoio no recurso multimédia que privilegiámos neste trabalho, planificámos duas aulas (Anexo 9, Documento1: Plano de aulas – Módulo 3), levando inicialmente os alunos a uma reflexão sobre a palavra “metáfora” e proporcionando-lhes a compreensão de que conhecem várias metáforas do uso corrente, só não sabiam que assim se designavam e em que consistiam. Seguidamente, apresentámos uma proposta com base numa metáfora corrente (“O António é um papagaio.”), partindo de dois conjuntos de elementos que têm algo em comum e conduzindo à descoberta da essência da metáfora. Deste exercício decorre, naturalmente, a fase seguinte, que consiste em levar os alunos a escrever metáforas sobre si mesmos.

Numa última etapa, as metáforas produzidas serão lidas (por nós) para o grupo, que tentará adivinhar quem é o autor. Sobre esta dinamização decorrerá um diálogo em que os alunos justificarão as suas metáforas.

##### **Aula 1** (16/05/2012 – 90 minutos)

Esta aula foi iniciada pela apresentação da palavra “Metáfora”, destacada na primeira página do *flipchart*, questionando os alunos se a conheciam ou o que ela significa. Como nenhum conhecia o termo, é proposta a leitura dos versos: “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões, e “Meu coração é um balde despejado”, de Fernando Pessoa, e é promovido um diálogo sobre o seu significado (pág. 2/ *flipchart*). Foi também perguntado aos alunos se sabiam qual o significado da frase “Este livro faz-

me voar.”. Das respostas sugeridas pelo grupo, foi feito o registo, na página do *flipchart*, de uma explicação elaborada em grupo a partir das várias propostas dadas pelos alunos (cf. registos fotográficos da aula, Anexo 9 - Documento 5 e Documento 7, Notas de campo), que foi copiada na ficha pelos restantes alunos.

Seguidamente, através de um exercício interativo propusemos a ligação de algumas metáforas do uso corrente ao seu significado (pág. 3/*flipchart*). Na sequência deste exercício, as crianças responderam a uma pergunta na sua ficha individual, onde apresentaram uma proposta de definição da metáfora (“– Afinal o que é a metáfora?”). Em grupo, chegaram à conclusão de que metáforas “São expressões ou frases que dizem uma coisa mas têm um significado diferente” (resposta registada na ficha). Após a discussão que conduziu a esta explicação, apresentámos uma definição mais exata e clara, adaptada à idade dos alunos, inspirada em S. Swope (2004), “é uma afirmação que mostra o que duas coisas diferentes têm em comum.”.

Os participantes puderam confirmar o significado desta definição, a partir da metáfora “O António é um papagaio.” (pág. 4) e “O rapaz é um cavalo de corrida” (pág. 5) e da enumeração das características destes seres, apresentadas num diagrama de Venn, sendo levados a observar o que havia em comum entre eles, em cada um dos casos.

De seguida foi conduzido um exercício de aplicação, em grande grupo, em que os alunos escolheram uma colega para criar uma metáfora sobre ela. Este exercício foi registado no esquema da página 6 do *flipchart* utilizado na aula e nos cadernos diários dos alunos. O texto criado em grupo foi “A Alexandra é uma tartaruga/quando lhe falam encolhe-se dentro da carapaça”, referindo-se assim à timidez da colega.

Passámos, por fim, ao exercício de escrita individual em que foi pedido aos alunos para criarem uma ou mais metáforas sobre si com base na estrutura “Eu sou um/uma.../ porque ...” (pág. 7/*flipchart*). A escrita das metáforas foi concretizada na ficha individual.

## **Aula 2** (de 17/05/2012 – 90 minutos)

Nesta aula, foi feita a leitura para os colegas das metáforas escritas na aula anterior. No fim, promovemos, em grupo, um comentário às metáforas, em que os alunos deviam dizer se os textos dos colegas se tratavam verdadeiramente de metáforas ou não. Foi feita essa apreciação e chegaram à conclusão de que quase todos os textos produzidos eram metáforas, no entanto, algumas eram melhores do que outras. “Porquê?” – perguntámos. – “Porque são tão evidentes que quase não são metáforas, respondeu Catarina sobre o texto de um colega “Eu sou um coelho/ porque gosto de

cenoura.” (André). No entanto, explicámos que o texto do seu colega se trata de uma metáfora, apesar de corrente.

Com o objetivo de esclarecer os alunos sobre o que são consideradas boas metáforas, promovemos um exercício interativo de classificação de metáforas e banalidades desenvolvido na página 8 do *flipchart* e acompanhado, como sempre, pelo registo na ficha individual. Neste exercício foram apresentadas várias frases, algumas, metáforas, outras, meras banalidades, que os alunos identificaram sem dificuldade, arrastando-as para a devida caixa/contentor (Anexo 9, Documento 5 – Registos fotográficos da aula - foto 13). Ao fazer a classificação correta de cada frase, recebiam um sinal sonoro de reforço positivo (Anexo 9, Documento 6 – Vídeo).

Seguidamente, apresentámos um poema/metáfora escrito por um aluno que participou numa experiência de escrita semelhante à nossa: "Sou um quebra-cabeças/ Porque não digo muito/ E sou difícil de adivinhar." (pág. 9). A partir deste exemplo de poema/metáfora, convidámos, através do balão de fala da *Rimita*, os alunos a repetir a experiência de escrita. Então, neste módulo dedicado à metáfora, decorreu o segundo momento de escrita individual de metáforas em que os nossos alunos tentaram pôr em prática o que tinham aprendido.

No decurso do processo de textualização, fomos procedendo, individualmente, à revisão ortográfica das metáforas. Após a sua revisão, os textos foram passados no computador pelos autores e enviados por *email* para a professora.

Promovemos ainda um momento de jogo com o duplo objetivo de dar a conhecer as metáforas aos colegas, mas também de obtermos justificação sobre alguns dos escritos. Assim, foi feita por nós e para a turma a leitura das metáforas de cada aluno. Os colegas tentavam descobrir a quem se referia cada metáfora ou conjunto de metáforas ouvidas.

Este momento de jogo foi muito divertido para os alunos que tentavam, embora nem sempre com sucesso, adivinhar os autores das metáforas. No diálogo promovido, compreenderam que, quanto mais conhecessem os colegas, mais fácil era descobrir de e sobre quem era a metáfora, no entanto essa tarefa nem sempre foi simples.

#### **4.6.3.1. Reflexão sobre o módulo 3**

Após a realização deste módulo de atividades sobre a metáfora e fazendo uma pequena reflexão sobre o desenvolvimento das duas aulas que lhe dedicámos e sobre os textos que delas resultaram, acreditamos que a proposta didática que implementámos foi

positiva em todas as fases do seu processo, fazendo-se sentir bastante a nível das interações verbais que o jogo desenvolvido propiciou, bem como do produto escrito obtido.

Damos como exemplos as seguintes metáforas que denotam uma certa reflexão individual, e que no jogo que promovemos tiveram que ser explicadas pelos seus autores, uma vez que os colegas não conseguiram adivinhar de quem se tratava (cf. Anexo 9 – Documento 7, Notas de Campo):

- “Eu sou uma flecha / porque acerto sempre no alvo./ Sou uma caneta/ porque me acaba sempre a tinta.” (Bruno Joel).

- “Sou uma cobra / porque mordo quando me estou a defender.” (Joana)

- “Sou uma régua sozinha/ porque estou sempre no estojo.” (Simão)

O autor das primeiras metáforas explicou: “- Sou uma flecha, porque a minha mãe diz que, quando falo, acerto sempre no alvo e sou uma caneta a que acaba a tinta porque, quando estou a fazer uma coisa, passado um bocado, não tenho mais vontade de a fazer.” (Bruno Joel).

A aluna que escreveu a segunda metáfora justificou “- Porque às vezes mordo, quando me estou a defender, e a minha mãe diz que sou má como as cobras.” (Joana).

Quanto ao aluno que escreveu a terceira metáfora, fundamentou o seu texto explicando: “- (Sou uma régua sozinha) Porque, (...) não tenho irmãos nem ninguém para brincar, e a régua é o material que tiramos menos do estojo, não é? Então eu sou como a régua, ninguém me tira para brincar.” (Simão).

Contudo, nem todos os textos careceram de explicação para que os colegas descobrissem os seus autores. Damos como exemplo as seguintes metáforas:

|   |  |  |
|---|--|--|
| <i>Eu sou uma chita<br/>Porque me escondo bem<br/>e sou esperto no ataque e<br/>[na defesa.<br/>André</i> | <i>Sou um computador<br/>porque consigo fazer<br/>todos os tipos de contas.<br/>João</i> | <i>Sou um pardal<br/>Porque quando me distraio<br/>voo até às nuvens.<br/>Maria João</i> |
|---|--|--|

Figura 19 - Metáforas

Não foi difícil para os colegas descobrirem de quem se tratava o autor do primeiro texto, porque este aluno adora brincar às escondidas e costuma participar em muitos “jogos físicos” que envolvem ataque e defesa. Também lhes foi fácil chegar à conclusão de que o “computador” era um colega, que é muito bom aluno a Matemática. Quanto à autora da terceira metáfora, já não foi tão simples de descobrir porque “há muitos pardais

*na nossa sala, professora...*”, justificou um aluno (Bruno Joel). Destacamos estas dinâmicas de diálogo porque julgamos que se tornam exemplificativas de como os alunos incorporam o conceito e já falam utilizando metáforas conscientemente.

Os textos que acabámos de propor para leitura são algumas das metáforas produzidas na sequência deste módulo. As restantes podem ser consultadas na lista integral de metáforas (Anexo 9 - Documento 4).

Conforme pudemos confirmar pelos comentários que obtivemos dos alunos acerca desta atividade (Anexo 15 - Documento 3), o jogo desenvolvido em torno das metáforas produzidas foi muito proveitoso, porque os alunos dialogaram sobre os seus textos e os dos colegas (*“Foi muito divertido quando tínhamos de descobrir as metáforas de cada um e quando escrevíamos e líamos em voz alta.... E tínhamos de pensar.”*- Francisco), justificando para o grupo algumas das suas ideias e intenções de escrita (*“Eu gostei da atividade da metáfora, mas gostei mais do comentário.”* - André) mostrando um pouco como se viam a si mesmos e apercebendo-se de que algumas metáforas eram mais bem conseguidas do que outras, por não serem tão óbvias (*“Gostei mais de fazer metáforas porque era divertido e aprendíamos, mas não gostei dos comentários porque algumas eram banalidades”*- Simão), verbalizando assim a noção que interiorizaram com o desenvolvimento destas atividades de que a metáfora *esconde* uma ideia que transmitimos por uma analogia implícita.

Com o desenvolvimento deste módulo atendemos a um recurso semântico que os alunos utilizavam intuitivamente. Tendo em conta os textos escritos e os comentários tecidos, acreditamos ter contribuído para tornar os alunos mais conscientes da existência da metáfora enquanto forma de expressão que podem aplicar nos seus poemas.

Dado não ser nossa intenção alongar-nos no que concerne aos recursos estilísticos da poesia, mas orientar a nossa ação dando resposta às dificuldades evidenciadas pelos alunos na produção inicial, passaremos, no módulo seguinte, à abordagem dos recursos a nível morfosintático, nomeadamente, anáfora, repetição e refrão, esperando que os alunos, após compreender a sua lógica de utilização na arquitetura do poema e os efeitos de ênfase e sonoridade que conferem aos poemas, os possam vir a aplicar intencionalmente e de forma mais organizada nas suas composições poéticas.

#### **4.6.4. Módulo 4 - anáfora, repetição e refrão**

A anáfora, repetição e refrão são formas de conferir sonoridade aos poemas (Giasson, 2000) enquanto se tratam simultaneamente de recursos a nível da arquitetura

do poema. Uma vez que, nas produções iniciais, nos apercebemos de uma utilização aleatória da anáfora e repetição nos textos dos alunos, considerámos que a abordagem destes recursos seria benéfica, contemplando nas nossas atividades também o refrão, por se incluir no mesmo grupo de recursos e porque, através das canções, os alunos já contactam com esta noção, não nos parecendo, portanto, difícil de reconhecer.

Para a implementação das atividades deste módulo 4, será desenvolvida uma sequência de quatro aulas (Anexo 10 – Documento 1 – Planificação do Módulo 4), mais uma vez com suporte num *flipchart* (Anexo 10 - Documento 2), criado para orientar a nossa ação ao longo das quatro aulas, e apoio de fichas de registo individual a utilizar durante estas aulas (Anexo 10 – Documentos 3, 4 e 5). Na primeira sessão, de noventa minutos, partiremos dos poemas iniciais dos alunos, sensibilizando para diferentes formas de repetição que aí aplicaram aleatoriamente. Apresentaremos um poema do autor J. P. Mésseder, com recurso à anáfora, e desenvolveremos um trabalho de grupo em que os alunos deverão identificar em poemas diferentes os recursos em estudo para depois os apresentar aos colegas.

Na segunda sessão, de quarenta e cinco minutos, a partir de um poema em que não se poderá ler o primeiro verso de cada estrofe, proporemos uma atividade em trabalho de pares, devendo os grupos apresentar propostas para completar o primeiro verso das estrofes, confrontando-as depois com o poema original de modo a chegar à conclusão de qual será o melhor verso para o poema. Esta atividade permitir-lhes-á compreender que a repetição é aplicada neste poema para dar ênfase ao sentimento que a autora pretende transmitir e, em simultâneo, conferir musicalidade ao texto.

Na terceira sessão, de noventa minutos, com base no poema “Sim ou Não?”, os alunos serão conduzidos, através de atividades realizadas em grupo e individualmente, a reconhecer o uso da anáfora e a identificar a estrutura e rima das estrofes deste poema. Daí decorrerá uma proposta de uma atividade de escrita “À maneira de”, inspirada na proposta de escrita por modelo de Costa, Vasconcelos & Sousa (2010).

Na quarta sessão, também de noventa minutos, desenvolveremos uma reflexão sobre o que se podem considerar “boas anáforas”, promovendo uma situação de escrita coletiva de poemas em que se experimentarão algumas das expressões propostas.

#### **Aula 1 (22/05/2012 - 90 minutos) - Anáfora, repetição e refrão**

Nesta aula, partimos de uma consciencialização da anáfora e, através de um trabalho de grupo, abordámos os três recursos morfossintáticos - anáfora, repetição e refrão.

Demos início às atividades deste módulo com a abordagem ao assunto feita pelo texto do balão de fala da *Rimita*, que explica ter estado a ler alguns dos poemas dos alunos e ter visto que gostavam “mesmo muito de ler e escrever poemas em que se repetem alguns versos...” (pág. 1/*flipchart*).

A título exemplificativo, apresentaram-se alguns poemas da produção inicial onde se podem observar repetições de versos e/ou expressões de forma mais ou menos aleatória (pág. 2/*flipchart*). Estabelecemos então um diálogo com os alunos em que estes apontam as formas de repetição dadas pelos colegas aos poemas que podem observar no QI.

No momento seguinte, propusemos, na página 3 do *flipchart*, a leitura do poema mentor “Inveja” de João Pedro Mésseder, sem que se pudesse ler o seu título. Orientámos o diálogo sobre o poema através de um questionário apresentado na mesma página do recurso multimédia, em que figuram as perguntas: - “O que se repete neste poema? - Em que sítio dos versos?, - Que ideia dá essa repetição da palavra?, Que efeito cria?, - Por que será que o último verso não termina da mesma maneira?, e - Qual poderá ser o título deste poema?”. Enquanto se realizava este diálogo, íamos destacando no poema, na página do *flipchart*, as respostas dadas que eram, em simultâneo, registadas pelos alunos na ficha individual (Anexo 10 – Documento 3). Um aluno foi ao QI confirmar as propostas de título para o poema, arrastando na página do *flipchart* o retângulo que o escondia. De seguida, sensibilizámos os alunos para a relação entre a anáfora e o título do poema, que mostraram compreender, referindo que em todos os versos o autor dizia uma coisa que invejava, por isso o título só poderia ser “Invejo” ou “Inveja” (as propostas da maior parte).

Após esta sensibilização para o uso da anáfora num poema de autor, passámos seguidamente a orientar um trabalho de grupo para o qual procedemos à distribuição de tarefas (página 4 do nosso *flipchart*). Cada grupo devia ler o poema, primeiro em silêncio, depois, em voz semialta, e encontrar e assinalar as suas repetições na sua ficha (Anexo 10 - Documento 8, Foto 14). No fim deste exercício, todos os grupos formulariam uma conclusão na ficha do grupo (Anexo 10 – Documento 3) dizendo qual o verso ou expressão que se repetia no seu poema e em que sítio das estrofes isso acontecia. Nesta etapa do trabalho de grupo, optámos por propor um pequeno texto para completamento de lacunas, com o duplo objetivo de orientar a formulação das conclusões, adequando o



trabalho à faixa etária. Este exercício remeteu os alunos para os aspetos a procurar nos poemas, proporcionando uma estrutura de apresentação das suas conclusões na situação de exposição oral para a turma.

Após esta etapa, realizou-se o momento da apresentação dos trabalhos de grupo. Esta apresentação foi mais demorada do que tínhamos previsto inicialmente, porém foi uma boa atividade a todos os níveis, como passaremos a demonstrar. Todos os grupos apresentaram o seu poema para a turma (páginas 5 a 10 do *flipchart*). Foi feita a leitura expressiva de cada um dos poemas pelos grupos de trabalho. Alguns poemas proporcionavam-se a uma leitura em coro, acompanhada por gestos, alternando grupos de leitura. Foi o caso do poema “Hoje é dia sim”, apresentado pelo Grupo 3, cuja leitura em coro foi por nós filmada e pode ser visionada no vídeo em anexo (Anexo 10 – Documento 9). Os grupos apreciaram esta experiência em que a aula estava centrada em si e eles detinham o protagonismo, apresentando para os colegas as suas conclusões e assinalando, em simultâneo, as formas de repetição dos poemas no QI (Anexo 10 - Documento 8, Fotos 15 e 16). Por fim, cada grupo fez a sua apreciação do poema, expressando se gostou ou não das repetições que evidenciava, tentando explicar que efeito lhe conferia a forma de repetição que descobriram.

Nesta reflexão final, os grupos apresentaram as seguintes explicações:

- os elementos do Grupo 1, sobre o poema “O Búzio”, referiram que, com o refrão, “- *Parece que o ouvimos (o mar) ao longe, devagarinho*” (Beatriz);
- o Grupo 2, acerca do poema “Boas Contas Faz o Gato”, explicou que a repetição do primeiro verso de cada estrofe “*ajuda-nos a marcar o ritmo*” do poema (Margarida);
- os alunos do Grupo 3, que apresentaram “Hoje é dia sim”, disseram que o poema “*parece uma canção porque tem refrão*” (Bruno Joel);
- o Grupo 4 apresentou o poema “A Lua Aluada”. O porta-voz do grupo referiu que este poema “*está sempre a falar da Lua, é como o poema “Inveja”*” (Simão);
- sobre o poema “Os Números do Menino Guloso”, o Grupo 5 justificou que a repetição do primeiro verso das estrofes “*É como uma canção, marca o ritmo*” (Samuel);
- os elementos do Grupo 6, acerca do poema “Os Gatos”, mencionaram que “*parece que está sempre a dizer Gatos, por isso é que no fim diz “Arre que já estamos fartos (dos gatos)”*” (risos, Catarina) (cf. Anexo 10 - Documento 11, Notas de Campo).

Estes comentários permitiram-nos perceber que os alunos construíram já alguns conhecimentos sobre poesia e se apercebem das diferentes funções que podem cumprir os elementos em estudo – sonoridade, para memorização ou para intensificação de



sensações... para enfatizar um tópico, etc... - e estabelecem, inclusivamente, relações intertextuais.

Após esta proveitosa atividade de expressão oral, conduzimos os alunos à descoberta da conclusão acerca das palavras anáfora, repetição e refrão. Na página 11 do *flipchart*, um aluno realizou um exercício de preenchimento de lacunas com a participação de toda a turma. Pintou os espaços com a ferramenta do *software* para esse efeito (balde de tinta), confirmando assim as palavras que os colegas sugeriam para a lacuna. No fim, utilizando o mesmo processo, descobriram-se os termos que foram trabalhados nesta aula: anáfora, repetição e refrão. A nossa planificação previa ainda o registo destas palavras e sua explicação no caderno diário, porém já não nos foi possível desenvolver esta última tarefa por falta de tempo.

### ***Aula 2 (23/05/2012 - 45 minutos) – a repetição***

Na segunda aula do nosso módulo trabalhámos a repetição. Apresentámos o poema mentor “Ai quem me dera”, de Maria Cândida Mendonça, sem permitir a leitura do primeiro verso de cada estrofe. Estes versos estavam escondidos por retângulos (página 12/*flipchart*).

Dinamizámos a tarefa em pequeno grupo (pares ou grupos de três), em que cada grupo deveria apresentar sugestões para o primeiro verso das estrofes, registando-as na sua ficha (Ficha de registo/aula 2). O enunciado do exercício referia que os versos deviam ser iguais. De seguida, cada grupo fez a leitura do poema com o verso que propunha. Os grupos que apresentaram propostas de repetição sugeriram: “Eu queria” (dois grupos), “Eu quero” (um grupo), “Quero” (um grupo), “Era tão bom” (um grupo) e “Eu gostaria de” (um grupo). Um grupo não propôs versos iguais, tendo sugerido os versos “Um jardim”, “Um amigo”, “Uma canção”, “Um segredo” e “O jardim”.

Seguidamente, passámos à descoberta dos versos originais do poema. Começámos por destapar o primeiro verso escondido e pedimos aos alunos a leitura da primeira estrofe. Depois, pedimos a um aluno que desvendasse o segundo verso (Anexo 10, Documento 8, Foto 17) e leu-se a segunda estrofe. Pedimos então que adivinhassem qual seria o verso da terceira estrofe. Sensíveis ao aspeto da repetição nos poemas, conseguiram antever que este poema apresentava esse recurso, descobrindo qual o primeiro verso de cada estrofe. O título do poema, “Ai quem me dera”, foi parcialmente descoberto por alguns alunos que sugeriram “Quem me dera”, enquanto outros

apresentaram a sugestão “O desejo”. Os que se aproximaram mais foram os primeiros, como puderam confirmar.

Fazendo a comparação do poema com os seus versos e com os versos do original, os grupos responderam oralmente e nas suas fichas individuais que os seus versos não eram parecidos com os da autora nas palavras, mas sim no sentido, o que estava correto. Apenas o grupo que fez os versos diferentes entendeu que os seus versos não eram parecidos com os do poema original. A maior parte dos grupos respondeu também que tinha conseguido produzir o mesmo efeito de repetição que o poema original, que transmitia um desejo. Em relação à pergunta “Com que verso é que gostam mais de ler o poema?”, seis grupos afirmaram que gostavam mais de o ler com o verso do autor, enquanto um aluno do grupo que apresentou a proposta de verso “Eu gostaria de” respondeu que gostava do poema com os versos originais, mas também com os seus. O grupo autor da proposta “Era tão bom” afirmou que gostava mais do poema lido com os seus versos. Quando os elementos de cada grupo justificaram a sua preferência pelo poema com os versos originais, explicaram: “*Porque [os versos da autora] têm ritmo, porque tem emoção, porque dá um efeito sonoro especial*” (Bruno Joel), “*Porque [o original] soa melhor e tem mais ritmo*” (Catarina), “*Porque o da autora tinha mais palavras do que o meu*” (Joana). O grupo que defendeu os seus versos explicou “*Porque nos soa bem com estas palavras*” (M. João) e “*Eu gosto mais do nosso porque (com ele) em quase todas as estrofes, cada verso tinha três palavras*” (Simão).

As explicações dadas pelos grupos para as suas escolhas demonstram que o que se tinha abordado em relação a este recurso estilístico na aula anterior tinha sido compreendido e interiorizado, o que se torna visível pela rápida perceção de que o poema apresentava uma repetição no primeiro verso de cada estrofe, bem como pelo vocabulário que as crianças mobilizaram para justificar as suas preferências pelo verso original: o facto de este ter ritmo, transmitir emoção, dar um efeito sonoro especial (“soa melhor”) ou pela extensão (número de palavras) do verso do poema mentor.

### **Aula 3 (24/05/2012 - 90 minutos) – a anáfora: escrita de poemas**

Nesta aula apresentámos o poema “Sim ou Não” de Luísa Ducla Soares (pág. 13/*flipchart*). Começámos por praticar uma leitura do poema por dois coros alternados, acompanhada por gestos. Os alunos participaram nesta atividade com grande entusiasmo, como se pode confirmar na gravação que apresentamos em anexo (Anexo 10 - Documento 10).

De seguida, conduzimos um exercício de assinalação das palavras que se repetem no poema, sublinhando-as no texto de que dispunham também na ficha individual (Ficha de registo - aula 3). Com as palavras sublinhadas, os alunos deviam, em trabalho de pares, construir na sua ficha um esquema das estrofes. Como a maior parte dos grupos evidenciava alguma dificuldade em fazê-lo, pedimos ao grupo que estava a ser mais bem-sucedido para coadjuvar os colegas, exemplificando no quadro branco o seu esquema (Anexo 10 - Documento 8 – Foto 18).

Pedimos, então, a colaboração de um aluno, que foi ao QI, destacar a estrutura anteriormente identificada (Anexo 10 - Documento 8 – Foto 19). Foi então que apresentámos, na página 14 do *flipchart*, um esquema das estrofes com a anáfora destacada e as palavras que rimam. Com este modelo, deveriam completar o esquema na sua ficha.

Despertando a sua atenção para esse esquema, que, explicámos, “está por detrás” do poema da autora Luísa Ducla Soares, fizemos uma proposta de escrita individual ou a pares, de um poema à maneira do “Sim ou não?”, podendo os alunos utilizar a mesma anáfora deste poema ou inventar outra que mostrasse indecisão. Algumas sugestões foram dadas através do balão de fala da *Rimita*, por exemplo, “Talvez sim, talvez não” ou “Faço, não faço”. Como permitimos alguma flexibilidade na modalidade do trabalho, dando a possibilidade de escolherem a escrita individual ou a pares, reparámos que alguns dos nossos alunos optaram por fazer as primeiras experiências de escrita “à maneira de” em trabalho de pares, mas mantendo, ainda assim, alguma independência, porque desta tentativa em conjunto nem sempre resultaram a mesma estrofe (de um grupo/par). Sentindo-se depois mais seguros e satisfeitos com as estrofes que tinham escrito em conjunto, partiram para a aventura da escrita individual (cf. reflexão sobre os poemas da indecisão que faremos mais adiante).

Durante esta aula foi ainda feita por nós a revisão dos textos nas fichas dos alunos, que de seguida os passaram no computador e no-los enviaram por *email*.

A leitura de alguns dos textos resultantes desta atividade é proposta mais à frente, na reflexão sobre este módulo.

#### **Aula 4** (25/05/2012 - 90 minutos) - boas anáforas

Iniciámos esta aula pela leitura para os colegas dos poemas da indecisão escritos na aula passada.

Houve um diálogo sobre as anáforas escolhidas para cada um para o seu poema e o efeito de sonoridade que conseguiram dar aos poemas, se conseguiram mostrar a indecisão, ou não. Neste diálogo, os alunos chegaram à conclusão de que todos conseguiram fazer poemas com anáforas, no entanto, nos dois versos da indecisão, nem todos tinham conseguido apresentar duas coisas entre as quais teriam que escolher, como no caso do poema do Bruno Miguel: “Não e não/ Não e não/ Já estou farto/ De fazer pão.”

Na sequência desta atividade, apresentámos aos alunos o que chamámos “Um novo desafio” que consistiu numa lista de palavras e expressões que estes deveriam dizer se achavam boas ou menos boas para aplicar como anáfora em poemas (pág. 15/*flipchart*).

Começámos por promover um diálogo no qual os alunos deram a sua opinião sobre se achavam as palavras ou expressões propostas boas anáforas, justificando o seu ponto de vista.

Nem todas as propostas reuniram consenso, por exemplo, quanto à palavra “Dar”, alguns alunos defendiam que não seria uma boa anáfora porque era uma palavra muito curta ou porque tinha pouca sonoridade, enquanto que alguns diziam que, se fosse a primeira parte de num verso, poderia ficar bem. Então, desenvolvemos uma experiência de escrita coletiva, com o objetivo de aplicar algumas das expressões como anáforas, produzindo alguns poemas em grande grupo. Os alunos apresentavam as suas propostas de aplicação das palavras ou expressões em versos, dando-lhe sequência e procurando através da rima obter outra forma de sonoridade. Estas experiências foram registadas por nós no quadro branco e, no fim, copiadas para os cadernos diários dos alunos.

Seguidamente, em trabalho de pares, os alunos elaboraram nos seus cadernos algumas listas de expressões que considerassem boas anáforas. Destas listas faziam parte algumas expressões como: “Toma lá”, “Quem quer”, “Tu e eu”, “Canto eu/ cantas tu”, “Para aqui e para ali”, “Está bem, está mal”, entre outras. Em simultâneo, um aluno passou os poemas coletivos no computador, enviando-os por *email* para a professora.

#### **4.6.4.1. Reflexão sobre o módulo 4**

As atividades que desenvolvemos nas aulas deste módulo foram, no nosso ponto de vista, muito proveitosas no âmbito da nossa sequência de ensino, uma vez que

permitiram aos alunos compreender um pouco os processos morfossintáticos “anáfora, repetição e refrão”, assumindo-os como recursos que poderão utilizar nos seus poemas.

As estratégias implementadas no âmbito deste módulo foram beneficiadas pelos suportes que concebemos para estas aulas (*flipcharts*) que nos permitiram desenvolver uma série de exercícios sequencializados de modo a atingir os objetivos a que nos propusemos: a identificação dos processos de repetição já referidos. Muitos dos exercícios que implementámos a partir do QI foram possíveis devido às características do *software*, por exemplo, a nível da inserção de imagens e objetos, recursos que são suscetíveis de aplicar em exercícios de ligação, destaque, arrastamento e descobrimento, dos quais nos socorremos para desenvolver estratégias de confirmação da convergência ou divergência dos diferentes pontos de vista (por exemplo, na aula 2, repetição do primeiro verso), estratégias de enfatização de determinado(s) aspeto(s) dos poemas (aula 3, estrutura do poema) ou estratégias de descobrimento de objetos que nos permitiram conceber exercícios indutores à descoberta de determinado conteúdo. Esses atributos do *software* permitiram-nos conferir às atividades desenvolvidas com suporte no QI um certo carisma lúdico com todos os benefícios a nível da motivação e da adesão às atividades que os dois aspetos proporcionam – tecnologias e ludicidade (cf. Parte I Capítulo 3, ponto 1)

No que diz respeito a metodologias de trabalho, devemos reconhecer a importância do trabalho colaborativo nas experiências de aprendizagem dinamizadas no âmbito destas aulas, coadjuvado pelo QI, que beneficiou a orientação dessas atividades, uma vez que este recurso facilitou o trabalho (de grupo) de apresentação da análise dos poemas, possibilitando o destaque nos textos dos processos de repetição, de modo a serem observados por toda a turma, conduzindo à identificação dos recursos morfossintáticos a assimilar.

Ainda a nível da colaboração, também as situações de escrita foram favorecidas por esta metodologia de trabalho, permitindo aos alunos, numa primeira fase, a aplicação dos recursos estudados, em colaboração, para, depois de adquirida uma certa segurança na escrita, se aventurarem num processo de escrita individual no qual deram azo à criatividade, lançando mão dos processos de repetição que tinham aprendido, como podemos confirmar pelos textos obtidos, neste módulo.

De modo a podermos debruçar-nos um pouco sobre os textos que resultaram destas atividades, propomos, de seguida, a leitura de alguns dos poemas produzidos na terceira aula, os poemas da indecisão, que nos vão merecer um pequeno comentário analítico (os restantes podem ser consultados em lista anexa: Anexo 10 – Documento 6):

| <b>Estrofes escritas em trabalho de pares:</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <i>Talvez sim, talvez não<br/>Talvez sim, talvez não<br/>Ou faço o alfabeto<br/>Ou desenho o cão.<br/>(Alexandra e Samuel)</i> | <i>Faço, não faço<br/>Faço, não faço<br/>Ou brinco com o balão<br/>Ou faço a digestão.<br/>(Beatriz e Eva)</i> | <i>Claro que sim,<br/>Claro que não<br/>Ou quero ser cabeludo<br/>Ou quero ser carecão.<br/>(Bruno J. e Joana)</i> |
| <b>Poemas individuais:</b>   |  |  |
| <i>Ai sim, ai não,<br/>Ai sim, ai não,<br/>Ou poupo tostão,<br/>Ou compro o pão.</i>   | <i>Faço, não faço<br/>Faço, não faço<br/>Ou uso gravata<br/>Ou ponho um laço.</i>                              | <i>Sim, não<br/>Sim, não<br/>Ou vou brincar<br/>Ou como o pão.</i>   |
| <i>Ai sim, ai não,<br/>Ai sim, ai não,<br/>Ou como peixe,<br/>Ou fico com um fomão.</i>  | <i>Faço, não faço<br/>Faço, não faço<br/>Ou vou correr<br/>Ou não dou nem um<br/>[passo].</i>                  | <i>Sim, não<br/>Sim, não<br/>Ou fico triste<br/>Ou sou um brincalhão.</i>  |
| <i>Ai sim, ai não,<br/>Ai sim, ai não,<br/>Ou faço tudo bem,<br/>Ou faço confusão.</i>   | <i>Faço, não faço<br/>Faço, não faço<br/>Ou vou à Mealhada<br/>Ou vou ao Travasso.</i>                         | <i>Sim, não<br/>Sim, não<br/>Ou vou para a Argentina<br/>Ou vou para o Gabão.</i>                                  |
| <i>Ai sim, ai não,<br/>Ai sim, ai não,<br/>Quando acabar<br/>Esta discussão?<br/>André</i>                                     | <i>Faço, não faço...<br/>Faço, não faço...<br/>Catarina</i>  | <i>Sim, não<br/>Sim, não...<br/>João</i>   |

Figura 20 – Poemas da Indecisão

Estes textos foram selecionados por nós porque são exemplificativos do processo seguido por alguns dos alunos, que começaram por uma experiência de escrita em trabalho de pares (as primeiras três estrofes da figura), em que ensaiaram a reprodução da estrutura do poema mentor, aplicando uma das anáforas sugeridas, para depois se aventurarem na escrita individual dos poemas da indecisão. Quer a pares, quer individualmente, os alunos mostraram ter percebido o que se pretendia e tentaram seguir a estrutura do poema mentor.

Quanto ao uso da anáfora, os nossos alunos recorreram às sugestões dadas e foram ainda mais além, experimentando algumas da sua autoria, mas conservando a ideia da escolha difícil, por isso demos a estes poemas o nome de “Poemas da indecisão”.

Embora nem todos os poemas tenham mantido a anáfora dos últimos versos (“ou/ou”), a maior parte respeitou este aspeto da estrutura do poema. Um poema cujo autor não seguiu exatamente a estrutura proposta apresenta, contudo, uma alternativa interessante, porque não usa esta anáfora (“ou/ou”) mas, começando o terceiro verso pela conjunção condicional “se”, mantém a estrutura da indecisão nos dois versos “Sei, não sei/ Sei, não sei/ Se de ano passarei/ Ou se chumbarei.”

Também se verificou um esforço, da maior parte dos alunos, de fazer rimar o último verso com os versos da anáfora, como no caso do poema da Catarina (segundo poema individual da Figura 20) que sentiu necessidade de fazer uma lista de palavras que rimassem com “faço”.

A maior parte dos alunos captou e tentou apresentar, nos dois últimos versos da estrofe, duas coisas que representassem opções, com uma certa ideia de oposição. Por exemplo, nos versos da Alexandra e do Samuel: “Ou faço o alfabeto/ Ou desenho o cão”, depreende-se que fazer o alfabeto represente uma tarefa escolar que pode não envolver prazer, é encarada como um dever, enquanto desenhar um cão pode ser uma tarefa escolar, mas fazer um desenho é, para a maior parte dos alunos, um prazer.

Por último, em relação aos versos de encerramento do poema, quase todos seguiram o modelo do poema mentor, terminando com os versos da anáfora, mas alguns optaram por fechar o poema de maneira diferente, conseguindo alternativas interessantes e até agradáveis em termos de sonoridade. Damos como exemplo o caso do poema do André, que pode ser observado na Figura 20, ou da Inês, que terminou o seu poema com os versos “Mas então.../ Sim ou não?” (cf. Lista de poemas da indecisão, Anexo 10 – Documento 6).

Da atividade de escrita coletiva, desenvolvida na quarta aula deste módulo, obtivemos experiências escritas a que demos o nome de “Boas Anáforas” dos quais apresentamos as seguintes como exemplo, passando, a tecer sobre elas uma breve análise (os restantes podem ser consultados no anexo 10 - Documento 7):

|   |  |   |
|---|--|---|
| <i>Se eu fosse</i><br><br><i>Se eu fosse</i><br><i>Um foguetão</i><br><i>Voava para Plutão</i><br><br><i>Se eu fosse</i><br><i>Um avião</i><br><i>Voava para o Japão.</i> | <i>Cães e galinhas</i><br><i>a comer espinhas.</i><br><br><i>Cães e galinhas</i><br><i>a comer ervinhas.</i><br><br><i>Cães e galinhas</i><br><i>a fazer queixinhas.</i><br><br><i>Cães e galinhas</i> | <i>Não e não.</i><br><i>Já estou farto</i><br><i>deste charlatão.</i><br><br><i>Não e não.</i><br><i>Eu é que sou</i><br><i>o campeão.</i><br><br><i>Não e não.</i> |
|---|--|---|



|  |   |  |
|--|---|--|
| <i>Se eu fosse<br/>Um casarão<br/>Não guardava um ladrão.</i><br><br><i>Se eu fosse<br/>Um trapalhão<br/>Não fazia um foguetão.</i><br><br><i>Se eu fosse um...</i><br><i>Se eu fosse...</i> | <i>a saltar pocinhas.</i><br><br><i>Cães e galinhas<br/>a fazer naninhas.</i><br><br><i>Cães e galinhas,<br/>cães e galinhas,<br/>já estou farto<br/>destas cantiguinhas.</i> | <i>Não tem asas<br/>de falcão.</i><br><br><i>Não e não.<br/>Não quero ouvir<br/>essa canção.</i> |
|--|---|--|

Figura 21 - Poemas coletivos “Boas anáforas”

Esta atividade foi orientada por nós, em grande grupo, sendo que os poemas coletivos foram registados no quadro branco.

As interações que pudemos observar com este tipo de atividade são bastante intensas uma vez que uns alunos propõem versos que outros aceitam ou recusam, apresentando justificações e dando as suas próprias sugestões, negociando-se assim a sequência a dar ao texto produzido coletivamente. De tentativa em tentativa, uns textos alongando-se mais do que outros (alguns ficando-se só pela primeira estrofe, cf. Anexo 10 - Documento 7, lista de poemas “Boas Anáforas”), contrariamente às nossas expectativas, os alunos chegam à conclusão de que quase todas as propostas são boas anáforas, desde que a estrofe construída esteja a combinar com elas.

Damos como exemplo o poema em que foi experimentada a expressão “Cães e galinhas” que, na nossa perspetiva, era uma anáfora bastante diferente das que foram exemplificadas em termos de construção frásica, de função e lugar na estrofe, no entanto, o poema produzido em grupo, que se pode ler na Figura 21 acima, veio provar a facilidade com que os alunos apreenderam a função deste recurso, integrando-o num texto. Embora não tenha sido aplicada em versos sucessivos, a repetição da expressão no primeiro verso de cada dístico do poema conferiu-lhe um bom efeito de sonoridade. Este texto consiste, principalmente, num jogo de rimas que, pela musicalidade conseguida, se assemelha a uma canção, o que os seus autores reconheceram quando encerraram o poema com os versos “já estou farto/ destas cantiguinhas”.

À luz do referido sobre este poema, em várias experiências os alunos aplicaram as expressões em forma de repetição do primeiro verso de cada estrofe. Sendo despertados por nós para este aspeto, que não coincidia inteiramente com a noção de anáfora que tínhamos trabalhado com eles, defenderam que os poemas ficariam muito repetitivos em vez de musicais, então, optaram por utilizar a anáfora nos últimos versos ou na última



estrofe, para encerrar o poema. São exemplo os três poemas apresentados na figura anterior (Figura 21).

Alguns alunos, entusiasmando-se com a atividade de escrita coletiva das anáforas, continuaram, individualmente, a experimentar aplicar algumas das expressões em poemas. Estas produções coletivas e individuais poderão ser consultadas na lista de poemas “Boas anáforas” (Anexo 10 - Documento 7).

Após esta breve reflexão sobre os poemas produzidos na sequência das atividades sobre a anáfora, a repetição e o refrão, sentimos que as estratégias desenvolvidas neste módulo obtiveram bons resultados, não só em termos dos textos produzidos, mas também do ponto de vista do processo desenvolvido, uma vez que os alunos se mostraram recetivos a todas as atividades desenvolvidas neste módulo, demonstrando que adquiriram as noções trabalhadas e são capazes de as aplicar nos seus poemas. Estas pequenas conquistas em termos de compreensão e de escrita poética vão, progressivamente, desenvolvendo nos alunos uma maior confiança em si próprios, no que sentem que são capazes de escrever, o que se torna visível no prazer evidenciado ao ler os seus poemas para os colegas.

Acreditamos que, ao contribuir para desenvolver nos alunos esta confiança em si mesmos, sentindo que conseguem escrever poemas que gostam de ler e os outros, de ouvir ler, estamos a contribuir para alimentar nos nossos alunos essa relação afetiva e positiva com a poesia e, em simultâneo, a assistir a uma crescente capacidade de os alunos proporem versos, soluções para os seus poemas e saberem justificá-las, mobilizando uma linguagem comum do género, evidência, *per se*, de conhecimento construído.

#### **4.6.5. Módulo 5 – a rima**

A rima constitui, segundo Giasson (2000), um dos aspetos da arquitetura do poema mais importantes para abordar com os alunos do 1.º ciclo.

Para dar a atenção merecida a este aspeto do texto poético, a rima, dedicar-lhe-emos uma sequência de quatro aulas (Anexo11 – Documento 1 – Planificação do Módulo 5), sustentadas no QI por um *flipchart*, alternando algumas atividades com suporte num *PowerPoint* (Anexo 11- Documento 2 – *Flipchart* 9 e *PowerPoint* 3). Optámos por utilizar o *software PowerPoint* para o desenvolvimento destas atividades, porque ele proporciona recursos, por exemplo, animações a nível de rotas e de entrada de objetos na página que, quando aplicados com intencionalidades específicas, por exemplo de ênfase ou de

sequencialidade, são propícios a captar a atenção dos alunos para pormenores específicos ou para processos. Utilizaremos, ainda, um dos recursos do *software* do QI (*ActiveInspire*), a “Lupa”, no qual vislumbrámos o potencial de criar um maior interesse dos alunos na palavra que se encontra oculta, promovendo a memorização dos novos termos.

Assim, partiremos das produções iniciais de modo a aproveitar o distanciamento que agora já existe e levaremos os alunos a usarem o conhecimento construído apontando que excertos dos poemas é que apresentam rima e explicando o que acham que é a rima.

De modo a conferir um fio condutor às quatro aulas deste módulo e permitir aos alunos apoiar os novos conhecimentos sobre os que já dispunham, iniciaremos as aulas deste módulo com atividades de reconhecimento da rima trabalhada na sessão anterior, para depois, através da mesma metodologia (baseada na alternância entre exercícios com suporte no *flipchart* e no *PowerPoint*), conduzir ao reconhecimento do novo tipo de rima.

Neste módulo serão desenvolvidas algumas propostas de escrita, baseadas na recriação dos poemas mentores explorados para a compreensão dos diferentes tipos de rima. Baseando-nos em dificuldades evidenciadas pelos alunos no desenvolvimento da primeira atividade de escrita, afinaremos procedimentos na atividade seguinte, orientando a tarefa de modo a levar os alunos a fazer, eles próprios, um esquema do poema, desconstruindo-o, para depois melhor o construir. Pretendemos, desta forma, proporcionar aos alunos uma apropriação do modo de construção do texto. Nas palavras de Pereira e Cardoso (2012), um exercício de “ler com olhos de escrever”, através do qual, a partir da apropriação da estrutura textual resulta a maior facilidade de reprodução do texto mentor.

Para a revisão textual alternaremos o trabalho individual com a revisão coletiva de alguns poemas, realizada com suporte no QI. Ainda levaremos os alunos a fazer uso do processador de texto, para passarem os poemas a limpo, corrigindo alguns erros ortográficos, e da sua conta de *email*, para os enviarem para a professora, procedimento que adotaremos sempre que realizarmos atividades de escrita de poemas, para que os alunos nos façam chegar os textos finais.

Os trabalhos desenvolvidos ao longo deste módulo permitiram-nos aferir dificuldades dos alunos em torno da escolha das palavras para rimar. Este aspeto reveste-se de grande importância, na medida em que estamos a trabalhar a relação dos nossos alunos com a poesia, que se concretiza, também, nas suas pequenas vitórias

obtidas nestes primeiros ensaios de escrita de textos poéticos. Nesse sentido, optámos por implementar atividades organizadas de modo sequencial e com um grau de complexidade crescente, através das quais pretendemos sensibilizar os alunos para esta vertente da escrita poética, proporcionando experiências de discussão sobre a escolha de palavras para rimar mediadas por nós e pelo grupo e facultando estratégias e instrumentos a que poderão recorrer quando estão a escrever poemas (dicionário de rimas e dicionário de rimas online).

### **Aula 1 (30/05/2012 - 90 minutos) – rima cruzada**

Iniciámos esta sessão pela introdução ao tema da rima (pág. 1/*flipchart*) introduzindo a novidade da voz da *Rimita*. O som pode-se ouvir quando clicado o respetivo símbolo no balão de fala. Esta nova forma de comunicação proporcionou interesse e alguns comentários dos alunos que tentavam descobrir quem tinha “emprestado” a voz à personagem (Anexo 11 - Documento 12 – Vídeo1).

Para começar, partimos da apresentação de alguns dos poemas da produção inicial em que se podem observar tentativas de fazer rimar as palavras ou os versos (pág. 2/*flipchart*). Os alunos apontaram no QI e na sua ficha (Anexo 11 - Documento 3 - Ficha de registo – aula 1) que excertos dos poemas é que apresentavam rima, dando a sua opinião sobre o que achavam que era a rima. Algumas das suas intervenções nesta discussão podem ser ouvidas na filmagem em anexo (Anexo 11 - Documento 12 – Vídeo1). Neste momento, assim como noutros momentos de interação verbal, o diálogo foi orientado pela professora através de perguntas sobre o assunto a explorar, neste caso a rima presente em alguns excertos dos seus poemas: P “- Será que este tem rima?” (min. 2:42) “*Sim: melodia/simpatia*”, P “- Mas aqui, onde está a palavra?”, “*No meio*”, P “- Será que aqui podemos considerar rima?”, “-*Não.*...”, “- (A rima) *Só acaba na última palavra do verso.*”(min. 3:28), ...P “- E neste há rima?”, “- *Há: Ouvimos/Sentimos*” (min. 4:29), P “- *Só?*”, “- *Saudades/Felicidade*” P “- Muito bem, embora não seja completamente...”, “- *Não é rima perfeita.*”...P “- Tem rima esta frase (poética)?” (min 6:56) “- *Não.*” P “- Porquê?” “- *Porque não rima.*” “- Mas porquê?” “- *Porque a última (palavra) não rima com mais nenhuma.*” (min 7:13) P “- Então e o que é isso?” “- *É um verso solto.*” ... P “- E aqui, há rima nesta estrofe?” “- *Sim: princesa/tristeza*” “- “Quais são os sons que rimam?” “-*“esa”/“eza”.*” – “*Só que aqui (apontando para o texto no QI) tem o “z” e aqui tem o “s”.*” P “- Mas?... “-*Mas o som é igual.*” P “- E então?” “- *Posso? Quer dizer que é rima.*” Como nos é dado observar pelas suas intervenções, os alunos já detêm

muitos conhecimentos sobre a rima, mobilizando algum vocabulário específico do domínio deste conteúdo (como “verso solto” e “rima imperfeita”), sabendo identificar a rima pela coincidência a nível do som, independentemente da grafia das palavras. No entanto, ainda se percebem algumas confusões em torno desta noção, por exemplo sobre a existência de rima externa e interna, embora as participações permitam compreender que os alunos identificam a repetição de sons no meio e no fim do verso, mas ainda não reconhecem este tipo de rima, aliás, o que é compreensível, uma vez que este aspeto nunca foi explicitamente explorado com esta turma nas abordagens ao texto poético.

A troca de impressões sobre o que é a rima continua com a leitura de algumas das definições individuais de rima (Anexo 11 - Documento 12 – Vídeo2) que foram discutidas em conjunto: “- *A rima é as palavras que rimam no fim de cada verso, para cima e para baixo.*”, “- *Eu entendo que a rima é a parte da palavra que rima com a palavra de cima e com a de baixo.*” (min 0:17), P “- Não querendo... não está mal, mas o que vocês estão a utilizar é exatamente a mesma palavra, (rima,) para explicar uma coisa, devemos talvez ajudar com outras palavras que não a mesma.” (...) “- Mas há uma coisa, a pessoa que ainda não sabe, se não sabe a rima, como é que eu sei o que é que é rima?” (min 5:15). Pelas intervenções que aqui transcrevemos podemos perceber que, embora detenham algumas noções sobre o que é a rima, os alunos têm uma certa dificuldade em utilizar metalinguagem para explicar este conceito, o que é apontado pelos colegas que identificam as limitações das definições propostas. No entanto, por algumas participações torna-se evidente que os alunos sabem o que é a rima, apontando alguns dos aspetos que a definem: “- *Rima são palavras que têm a última sílaba idêntica.*” (min.1:17), P - “- Idêntica, como?” “- *Com o mesmo som.*”, “- *É só a última sílaba? Pode ser a última mais um bocadinho da de trás* (min.1:50). A confirmação das respostas foi promovida pela professora com a apresentação da definição de rima do Dicionário da Língua Portuguesa que estava escondida na página do *flipchart* (min 5.35), a partir da qual foi feita a leitura em conjunto e comentada, tornando possível esclarecer algumas dúvidas evidenciadas pelos alunos, nomeadamente sobre a existência de rima interna.

De seguida, foi proposta a leitura de dois textos sobre as pedras (pág. 3/*flipchart*), e foi desencadeada uma reflexão sobre estes textos através de perguntas apresentadas na página do *flipchart*. Nesta discussão, os alunos manifestaram a sua opinião sobre qual dos textos achavam mais agradável de ouvir, que defenderam ser o poema “Pedra, Pedrinha”, apresentando como justificações a rima e o facto de parecer “que balouçamos de um lado para o outro quando o estamos a ler” (Mariana). Apontaram como principais

diferenças entre os dois textos o primeiro não ter rima, enquanto o segundo tem (Samuel) e os versos do primeiro texto serem mais longos (Rita). Esta opinião foi contestada porque no primeiro texto “parecem mais frases do que versos” (Simão).

Através de sucessivas intervenções, como era esperado, os alunos aproximaram-se dos aspetos pretendidos que consistiam na identificação de versos, estrofes e rima no poema de autor, chegando à conclusão de que os textos não eram ambos poemas: “- O primeiro parece que tem versos, mas são é frases. O segundo é que tem versos e estrofes e rima” (Bruno Joel) (cf. anexo 11- Documento 13 – Notas de campo – módulo 5).

A partir das respostas dadas oralmente e registadas nas fichas sobre os aspetos que fazem do texto “Pedra, Pedrinha” um poema, estabelecemos a hiperligação com o *PowerPoint* 3 (pág. 1), no qual surgem confirmadas, uma a uma, as respostas dos alunos, aparecendo as palavras destacadas: “versos”, “estrofes” e “rima”.

Nessa sequência, pedimos aos alunos a assinalação e classificação das estrofes do poema na sua ficha individual. Este exercício foi corrigido a partir da segunda página do PPT, em que os elementos que os alunos deviam ter assinalado apareciam um a um pelo nosso comando.

Aplicámos o mesmo processo para a assinalação da rima do poema. Assim, o exercício foi primeiro realizado, individualmente, na ficha, e, depois, corrigido, na página 3 do PPT, com recurso ao mesmo método aplicado no exercício anterior (surgindo ovais de cores diferentes, a rodear as palavras que rimam no poema).

Para compreensão do esquema rimático das quadras, preparámos, na página 4 do PPT, a atribuição de uma letra (ao clicar) a cada uma das palavras que rimam entre si, esquema que os alunos copiaram no poema da sua ficha.

De modo a conduzir à descoberta do nome da rima em estudo, promovemos, então, um exercício baseado no descobrimento de objetos ocultos (pág. 5 do *flipchart*), generalizando o procedimento sempre que, nas aulas seguintes, tínhamos o mesmo objetivo. O exercício consistiu na deslocação do recurso do *software* “lupa mágica” sobre um retângulo da página do *flipchart*, possibilitando a leitura das palavras “rima cruzada”.

Com base no esquema apresentado, os alunos fizeram um exercício de lacunas na ficha individual completando um texto sobre a rima do poema “Pedra, Pedrinha”, texto que visava sistematizar a explicação de como se organiza este tipo de rima na quadra, bem como registar o seu nome.

A partir da estrutura do poema, apresentada na página 6 do *flipchart*, os alunos foram, depois, convidados a escrever uma quadra à maneira do “Pedra, Pedrinha”. Nessa

página do nosso recurso foi feita a apresentação das condições a respeitar, incluindo a rima a reproduzir.

A escrita das quadras foi feita primeiro num rascunho no caderno e a revisão da maior parte dos poemas foi individual. No entanto, a um dos alunos que mostrava dificuldades em dar sequência ao seu poema de acordo com as condições apresentadas, foi-lhe proposta por nós a revisão do seu texto no QI. Com o seu consentimento, digitalizámos o rascunho da sua quadra, inserimo-lo na página seguinte do *flipchart* (Anexo 11- Documento 2 – *Flipchart* 9, pág. 7), a partir da qual desenvolvemos a revisão do poema com a colaboração da turma. Como se pode observar no documento em anexo, foi conduzida uma revisão do texto a nível ortográfico, mas também foi dada uma ajuda na escolha das palavras para rimar. Esta revisão será comentada mais à frente na reflexão acerca dos poemas produzidos neste módulo (poema “Monstro, Monstrinho”).

No fim da revisão textual, os alunos ainda passaram as suas quadras a limpo na ficha individual.

## ***Aula 2 (04/06/2012 - 90 minutos) – rima emparelhada***

Demos início à segunda aula deste módulo com uma atividade de aplicação dos conhecimentos sobre o tipo de rima estudado na aula anterior, começando por propor a leitura do poema “A folha”, de João Manuel Ribeiro (página 8/do *flipchart*), que foi copiado nos cadernos diários onde os alunos assinalaram a cores a rima do poema (Anexo 11 - Documento 11 – Foto 20).

Promovemos a correção do exercício no QI por um aluno que, arrastando as figuras disponíveis na mesma página do *flipchart*, assinalou a rima, identificando o tipo de rima do poema – rima cruzada.

Num diálogo, promovemos a comparação, a nível formal, entre este poema e o trabalhado na aula anterior (“Pedra, Pedrinha”).

Através do balão de fala da *Rimita*, abrimos caminho para abordar um novo tipo de rima a explorar no poema “A Beatriz” (pág. 9/*flipchart*). Após a leitura expressiva do poema, os alunos assinalaram a sua rima a cores diferentes, nas fichas individuais (Ficha de registo – aula 2). Para confirmação deste exercício, estabelecemos a ligação à página 5 do PPT, em que os elementos para a correção surgiam ao clicarmos no rato, estabelecendo ligações entre as palavras que rimam no poema (Anexo 11 - Documento 11 – Foto 21). Na mesma página do PPT, atribuímos uma letra a cada um dos versos que

rimam entre si de modo a facilitar a compreensão do esquema rimático, que foi copiado na ficha individual.

No fim deste exercício, voltámos ao *flipchart* (pág. 10), onde os alunos puderam observar o poema com os versos que rimam relacionados por setas. Com o intuito de sistematizar o conhecimento sobre esta forma de rima, levámos os alunos a completar, na ficha, a conclusão sobre o esquema rimático do poema, riscando o que não interessava do texto.

Na sequência desta conclusão, garantimos a descoberta do novo tipo de rima (emparelhada), por um aluno, no QI (pág 10/*flipchart*), recorrendo ao método da lupa utilizado na aula anterior (Anexo 11 - Documento 11 – Foto 22).

A partir deste momento conduzimos a aula para uma proposta de recriação do poema “A Beatriz”, sugerindo o uso do masculino de “imperatriz” e respeitando, tanto quanto possível, o esquema rimático do poema. O esquema do poema foi apresentado na página 11 do *flipchart* e estava à disposição dos alunos na sua ficha individual para realizar o rascunho.

Orientámos a revisão da maior parte dos textos, individualmente, e de alguns que sentimos que seria benéfico, quer para os autores, como para os colegas, porque permitiria esclarecer dúvidas comuns, revimos no QI, em grande grupo. São exemplo disso os poemas inseridos nas páginas 12 e 13 do *flipchart* (Anexo 11- Documento 2 – *Flipchart* 9), que foram objeto de revisão a nível da rima, mais precisamente da procura das palavras para rimar (aspeto que será desenvolvido na quarta aula deste módulo), mas também a nível semântico, uma vez que tivemos que fazer uma sensibilização para a importância de completar o penúltimo verso com uma palavra que rimasse com o verso anterior (“não”), mas que fosse também do campo semântico da profissão que tinham escolhido para o seu poema.

#### ***Aula 4 (06/06/2012 - 90 minutos) – rima interpolada***

A terceira aula do nosso módulo dedicado à rima começou pela leitura pelos e para os colegas da turma de alguns dos poemas escritos na aula anterior (Anexo 11 – Documento 12, vídeos 3 e 4). Não se fizeram comentários aos poemas. Pretendemos, antes, promover um momento de partilha com os colegas dos textos que tinham escrito.

Passámos, de seguida, à leitura do poema “Lua Malandra” de Nuno Higino (pág. 14/*flipchart*) com o objetivo de aprender “coisas novas sobre a rima”.



Seguimos, depois, a mesma metodologia aplicada nas aulas anteriores, alternando o suporte dos exercícios entre o *flipchart* e o PPT, acompanhando-os com os registos na ficha individual (Ficha de registo - aula 3), até à descoberta do tipo de rima presente neste poema: a rima interpolada.

Nesse momento da aula, desenvolvemos um exercício de verificação de conhecimentos, consistindo na ligação dos poemas “Pico Pico Serapico”, “A Joana e o João” e “Senhor Leão Rei da Selva” ao seu tipo de rima, na ficha de registo. Para a correção deste exercício contámos com a participação de um aluno no QI (páginas 16, 17 e 18 do nosso *flipchart*), onde desenvolvemos um exercício interativo de *feedback* imediato, em que as ligações regressavam ao poema se a rima identificada pelo aluno não fosse a correta.

Na sequência deste exercício, apresentámos uma proposta de recriação do poema “Senhor Leão, Rei da Selva” (pág. 19/*flipchart*) em trabalho de pares, modalidade que os alunos muito apreciam. Nesta atividade de escrita, reformulámos a forma como tínhamos orientado as atividades de escrita anteriores. Assim, em vez de apresentar a estrutura do poema, indicámos, com a ajuda da *Rimite* (na página do *flipchart* e na ficha individual), alguns passos que os alunos poderiam seguir para elaborar, eles próprios, um esquema do poema, por exemplo, sublinhar as palavras que se podem substituir por outras; passar para o esquema as palavras que se mantêm do poema original, entre outros. Esta esquematização foi feita com a participação da turma e registada por uma aluna no quadro (Anexo 11- Documento 11, foto 23).

Para a escrita deste poema, os pares foram orientados para fazer o rascunho no caderno (Anexo 11- Documento 11, foto 24).

A revisão dos textos foi orientada da mesma forma das atividades de escrita anteriores. Assim, nas páginas 20 e 21 do nosso *flipchart*, podemos observar dois poemas que foram trabalhados em conjunto a partir do QI. Os aspetos que nos mereceram revisão nestes dois poemas foram, principalmente, a nível da rima, uma vez que os alunos ainda evidenciam alguma dificuldade em encontrar palavras adequadas ao texto de forma a manter o esquema rimático do poema mentor (primeiro poema/pág. 20), assunto a que dedicaremos a próxima aula.

Alguns dos poemas obtidos desta atividade serão apresentados mais adiante, na reflexão deste módulo, merecendo-nos, na devida altura, um comentário.

### **Aula 5 (08/06/2012 - 90 minutos) - a escolha das palavras**



Considerámos adequado para a temática que íamos abordar nesta aula o poema “Porque raio rimam?” de Alexandre Perafita (pág. 22/*flipchart*). Para diversificar o tipo de abordagem aos poemas, nesta aula, em vez de leitura, promovemos a declamação desse poema feita por nós. No fim, os alunos mostraram-se divertidos e participaram no diálogo sobre o significado do poema, inferindo sobre as intenções do autor ao escrevê-lo.

Para trabalhar a vertente da escolha das palavras na rima, começámos por dinamizar uma atividade baseada no poema “Zumbido”, de Alice Gomes, com algumas lacunas no fim dos versos de cada dístico do poema (pág. 23/*flipchart*). Para cada lacuna apresentámos uma lista de palavras todas a rimar com o verso anterior. Os alunos deviam destapar e escolher de cada lista a palavra indicada para completar o respetivo verso. O exercício foi acompanhado pelo registo no poema da ficha individual (Ficha de registo – aula 4).

O exercício seguinte apresentou um maior grau de dificuldade na escolha das palavras para rimar. Os alunos deviam selecionar, para completamento da rima dos poemas “A Cavalo no Tempo” e “Ser Pente ou Serpente” de Luísa Ducla Soares, palavras que apresentámos todas misturadas. A realização desta tarefa foi primeiro individual, na ficha, e depois feita a sua correção no QI (pág. 24 do *flipchart*).

Promovemos, então, uma reflexão sobre a importância da escolha das palavras para rimar através do balão de fala da *Rimita*, na pág. 25 do *flipchart*, onde desenvolvemos um exercício de organização de palavras nas categorias “divertidas”, “que causam medo” e “meigas”. Para a sua realização no QI atribuímos um código a cada categoria, devendo os alunos arrastar as palavras propostas, depositando-as no contentor correspondente a cada código. O registo desta organização foi feito numa tabela da ficha individual.

Nesta sequência de atividades promovemos ainda uma tarefa que consistiu na atribuição de uma das categorias do exercício anterior a cada lista de palavras de campos semânticos relacionados com essas categorias (pág. 26/*flipchart*). Pretendíamos, com este exercício, levar os alunos a compreender que, se fizerem um poema em que falam da tristeza, devem selecionar palavras que relacionem com esse sentimento.

Na próxima etapa desta aula, abordámos com os nossos alunos algumas estratégias auxiliares da escolha das palavras para a rima dos seus poemas. Começámos por trazer à memória aquela que já lhes tínhamos ensinado e que consiste em fazer listas de palavras que rimam (pág. 27/*flipchart*). Apresentámos-lhes como segunda estratégia a procura das palavras no dicionário de rimas do livro “A Poesia das Letras”, de Helena Borges, com que já tinham contactado este ano na sala, embora de

uma forma pouco orientada. Nesta aula explicámos como procurar neste auxiliar (pág. 28/*flipchart*), colocando em prática a procura de algumas palavras com rima em “a”, ... A terceira estratégia sugerida consta da pesquisa num dicionário de rimas disponível online. Aquele que utilizámos e sugerimos nesta aula foi o Dicionário de Rimas da Língua Portuguesa – Brasil (disponível em <http://rimas.mmacedo.net/>). Para exemplificação de como pesquisar neste tipo de ferramenta online e de modo a permitir a observação dos passos a seguir e, ainda, a confirmar a sua utilidade, acedemos ao *site* a partir do projetor do QI onde, em grande grupo, procurámos algumas palavras para rimar (Anexo 11 – Documento 11 – Foto 25). A lista de palavras que o dicionário online sugeriu para cada uma das pesquisas deixou os alunos muito entusiasmados com este recurso.

Para esta aula, tínhamos ainda planeado desenvolver uma atividade de escrita de poema, a gosto dos alunos, de forma a utilizar algumas das palavras divertidas dos exercícios anteriores (pág. 30/*flipchart*). No entanto, devido ao avançado da hora, não foi possível realizar esta atividade de escrita na aula. Propusemos aos alunos que quisessem produzir este poema, fazê-lo em trabalho de casa. Responderam ao apelo três alunos que escreveram em casa “Poemas Divertidos” que se podem consultar em documento anexo (Anexo 11 – Documento 10).

#### **4.6.5.1. Reflexão sobre o módulo 5**

##### ***Aula 1:***

As atividades que desenvolvemos neste módulo proporcionaram-nos *feedback* sobre a sua aplicabilidade com alunos desta faixa etária, permitindo-nos reconhecer aquelas que se afiguraram bons instrumentos didáticos e as que necessitam de ser limadas com vista à sua utilização em futuras situações de ensino.

As aulas que acabámos de descrever permitiram aos alunos a compreensão de novos e diversificados aspetos sobre a rima, tomando consciência dos seus efeitos de sonoridade, de modo a aplicar este recurso nos seus poemas de uma forma intencional. Para este resultado colaboraram as possibilidades proporcionadas pelo QI ao permitir a integração de outros *softwares* que não o de origem. Assim, recorreremos ao *PowerPoint* alternando-o em algumas atividades com o *flipchart* de modo a conjugar as potencialidades de ambos: o PPT, aplicando os seus recursos no sentido de enfatizar as palavras que rimavam e conduzindo à compreensão da sequencialidade inerente aos esquemas rimáticos; o *ActiveInspire (flipchart)*, rentabilizando o recurso “Lupa”, de modo a captar o interesse dos alunos para palavras ocultas – os tipos de rima -, e utilizando a

possibilidade de assinalar e destacar com a caneta no documento para conduzir à compreensão das estruturas dos poemas mentores. Aliás, esta potencialidade foi duplamente útil, uma vez que também nos permitiu dinamizar revisão textual em colaboração a partir do QI, inserindo as digitalizações dos textos dos alunos no *flipchart*, como foi o caso do poema “Monstro, monstrinho” abaixo apresentado (Figura 22), que beneficiou de algumas propostas do grupo turma para a escolha das palavras para rimar.

Passando aos textos produzidos no âmbito deste módulo, com vista a refletir um pouco sobre eles, passamos a apresentar alguns poemas selecionados por nós, sobre os quais teceremos uma breve análise ou, por vezes, apenas um comentário, procurando refletir simultaneamente sobre as atividades desenvolvidas e de que forma interferiram na produção destes poemas.

| <b>Primeira atividade – poemas à maneira do “Pedra, Pedrinha” - rima cruzada</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <i>POÇA, POCINHA</i><br><i>Poça, pocinha</i><br><i>Pequena e grande</i><br><i>Molhou-me as meinhas</i><br><i>Na Disneyland.</i><br><br><i>André Samuel</i> | <i>MONSTRO,</i><br><i>MONSTRINHO</i><br><br><i>Monstro, monstrinho</i><br><i>Assustador, belo,</i><br><i>escondido na árvore,</i><br><i>de um castelo.</i><br><br><i>João</i> | <i>PULGA, PULGUINHA</i><br><i>Pulga, pulguinha</i><br><i>castanha, cinzenta</i><br><i>esmagada, esmagadinha</i><br><i>não corre, mas tenta.</i><br><br><i>Simão</i> |

Figura – 22 – Poemas com rima cruzada

Da atividade de escrita promovida na primeira aula (escrita de uma quadra à maneira do poema “Pedra, Pedrinha”) obtivemos pelo menos uma quadra de cada um dos alunos (uma aluna escreveu três estrofes, por sua iniciativa). São exemplo destes trabalhos as quadras que aqui propomos para leitura (lista integral de poemas produzidos no âmbito desta atividade – Anexo 11 – Documento 7).

Estes poemas mostram como os alunos reproduziram o poema modelo, respeitando, no geral, as instruções dadas. Começando pelo título, todos os poemas o apresentam em consonância com o poema de partida.

Alguns poemas apresentam aspetos, a nível da estrutura de versos, que se distanciam um pouco do modelo, como é o caso do último verso das quadras produzidas. O último verso do poema “Pedra, Pedrinha” apresenta a mesma estrutura dos versos anteriores, com dois adjetivos opostos. Nos poemas produzidos, os nossos alunos deram redações diferentes a esse verso consoante o encerramento que escolheram para os seus poemas. É o caso do poema “Folha, folhinha” que, depois de passar por várias

cores (ao longo do segundo e terceiro versos) é, afinal, a “Casa da aranha” (Bruno Miguel - cf. Anexo 11 – Documento 7), ou do poema “Pulga, Pulguinha” que, mesmo depois de esmagada, “não corre, mas tenta.” (Simão). Estes são dois exemplos apresentados, no entanto, quase todos os poemas, tendo fugido à estrutura do poema modelo, terminam de forma bastante criativa, harmoniosos do ponto de vista da sonoridade e em consonância com os restantes versos do poema.

O poema “Poça, Pocinha”, em que o autor conta, com graça, uma situação vivida numa viagem à *Disneyland*, apresenta outra forma de distanciamento do poema original. Os terceiro e quarto versos deste poema afastam-se da estrutura original, formando um dístico dentro da quadra, com encavalamento desses versos, mas mantendo, mesmo assim, a rima cruzada da quadra.

Neste aspeto da rima, que constituía o nosso objetivo principal: quase todos os poemas cumpriram esta condição, com o primeiro e o terceiro versos a rimar no sufixo “inha” (dois poemas em “inho” porque os autores escolheram nomes no masculino).

Apenas um poema não apresenta o esquema rimático totalmente conseguido, uma vez que o primeiro verso não encontra a sua rima cruzada com o terceiro verso da quadra (“Monstro, Monstrinho”). Trata-se de um poema cujo autor sentiu dificuldades em dar sequência ao seu poema porque não encontrava palavras para rimar com que já tinha escrito. A revisão deste texto foi orientada no QI, com a colaboração da turma (Anexo 11- Documento 2, pág. 7), tendo o grupo proposto as palavras “pesadelo” e “belo” para rimar com “castelo”. Neste momento, apercebemo-nos de que, no esquema que disponibilizámos, não era visível o facto de o segundo verso da quadra original apresentar dois adjetivos, que qualificam o nome escolhido para o poema. Sensibilizámos o grupo para este aspeto, que optou pela palavra “*belo*” para o segundo verso do poema, também porque, como justificaram, “- *Belo*” combina mais com “*castelo*” porque terminam com o mesmo som. “- *Pesadelo*” tem o som “dê.” (Joana). No fim desta revisão coletiva, o poema apresenta a redação que se pode ler na Figura 22.

Reconhecemos que poderíamos ter ido um pouco mais além neste exercício e insistido para procurar uma palavra para substituir “árvore” e completar a rima cruzada, o que não seria difícil, no entanto, esta composição do poema que aqui se apresenta agradou ao autor e ao grupo, assim sendo, optámos por não sublinhar esse aspeto.

No entanto, foi com esta situação que nos apercebemos de que as instruções que demos para a realização da tarefa de escrita poderiam ter sido mais claras. Do que pudemos observar durante a realização da atividade, sentiu-se a falta de algumas orientações explícitas sobre a estrutura dos segundo, terceiro e quarto versos. Por

exemplo, poderíamos ter chamado a atenção para o facto de as palavras do segundo verso serem dois adjetivos (cores) mais ou menos contrastantes, enquanto o terceiro verso tem duas palavras parecidas na sua grafia (“calcada, calçadinha”) e o quarto verso termina com dois adjetivos opostos. Todas as palavras do poema são qualidades do nome sobre o qual o poema fala.

Tendo em conta os aspetos que vimos de referir e com o objetivo de melhorar o que, após a implementação das atividades, nos parece que pode ser melhorado, sugerimos que, numa próxima implementação desta atividade, em vez de apresentar a estrutura do poema, o exercício que leva a obter essa estrutura se faça na aula com a participação dos alunos.

A observação desta tarefa de escrita permitiu-nos confirmar que a forma como conduzimos a atividade tem implicações na realização dos textos, o que vamos poder comprovar também em relação aos poemas com rima emparelhada que comentaremos de seguida.

## **Aula 2**

Da atividade de escrita para aplicação da rima emparelhada, que desenvolvemos na segunda aula do nosso módulo, partimos do poema “A Beatriz”, de Nuno Higino, tendo pedido aos nossos alunos para o recriar. Os poemas que apresentamos na tabela seguinte (Figura 23) são exemplo das produções que então recolhemos (lista integral de poemas com rima emparelhada – Anexo 11 – Documento 8):

| <b>Segunda atividade – poemas à maneira de “A Beatriz” - rima emparelhada</b>  |   |  |
|--|---|--|
| <p>O ANTENOR<br/>O Antenor<br/>Queria ser imperador<br/>Mas pensou melhor e disse:<br/>Que malandrice!<br/>Imperador é que não<br/>Meu império é o camião,<br/>Imperador?<br/>O que eu quero é ser condutor!</p> <p style="text-align: right;">André</p> | <p>O TIAGO DOUTOR<br/>O Tiago doutor<br/>Queria ser imperador<br/>Mas pensou melhor e disse:<br/>Que tolice!<br/>Imperador é que não<br/>Meu império é a solução,<br/>Imperador?<br/>O que eu quero é ser doutor!</p> <p style="text-align: right;">Eva</p> | <p>O RODRIGO CAÇADOR<br/>O Rodrigo caçador<br/>Queria ser imperador<br/>Mas pensou melhor e disse:<br/>Que burrice!<br/>Imperador é que não<br/>Meu império é a visão,<br/>Imperador?<br/>O que eu quero é ser caçador!</p> <p style="text-align: right;">Inês e Núria</p> |

Figura – 23 – Poemas com rima emparelhada

Em termos de textos produzidos no âmbito da segunda aula sobre a rima, recolhemos um poema de cada aluno, tendo todos correspondido à estrutura do poema e ao esquema rimático que pedíamos que aplicassem.

A condição por nós proposta, de trocar imperatriz por imperador, levantou um obstáculo que tínhamos previsto e consistia em se conhecer poucos nomes masculinos que rimassem com imperador. Este problema foi contornado sugerindo aos alunos que acrescentassem o nome de uma profissão ao título e no primeiro verso. Ao inserir essa profissão logo no início do poema, permitimos um ponto de referência aos alunos para completar o sexto verso em consonância com o primeiro. Esta foi uma forma airosa que encontrámos de transpor esse obstáculo à rima e, pelo que podemos observar, resultou em poemas muito interessantes.

Senão, vejamos: no caso dos poemas cujos autores optaram pelo nome “Antenor”, como é o caso de que o poema do André é exemplo, podemos ver uma recriação do poema “A Beatriz”, reproduzindo a rima emparelhada, com o autor a encontrar outras palavras para completar a rima sem mudar o sentido ao texto (terceiro verso, “malandrice” (em vez de *chatice*) a rimar com “disse”). Quanto às ideias do poema, assim como acontece no poema original, “O Antenor”, depois de ter aspirado a ser imperador, reflete e chega à conclusão de que o seu “(...) império é o camião” (sexto verso) e de que o que quer “(...) é ser condutor” (último verso).

Os poemas em que os seus autores preferiram a segunda opção - acrescentar uma profissão ao nome do título - também apresentam redações muito interessantes e possibilidades diferentes, mantendo mesmo assim a estrutura e a rima que deviam aplicar. Como exemplo podemos ler na Figura 23 os poemas “O Tiago Doutor” (Eva) e o “Rodrigo Caçador” (Inês e Núria). Ambos os textos correspondem ao que foi pedido, quer a nível de estrutura, quer a nível da rima, tendo as autoras procurado palavras alternativas para completar a rima. Por exemplo, quanto ao terceiro verso, ambas as propostas apresentam alternativas ao original, mantendo a rima emparelhada com o segundo verso, sem mudar o sentido global do poema (“que tolíce!” e “que burrice!”).

Para completar o sexto verso com uma palavra que rimasse com o quinto (“Imperatriz é que não”), as autoras destes poemas escolheram uma palavra de acordo com a profissão do sujeito dos seus poemas. Assim, quanto a “O Tiago Doutor”, o seu império é a solução e o “Rodrigo Caçador” tem como império a visão “- Porque os caçadores precisam de ver muito bem ao longe para caçar os coelhos...”, como justificou uma das autoras do poema.

Esta atividade de escrita decorreu sem que os alunos evidenciassem tantas dúvidas como na anterior, no entanto, uma vez mais sentimos que era importante ter trabalhado melhor a estrutura do poema antes de realizar o exercício de escrita. Por exemplo, na sensibilização que fizemos para a estrutura do poema (pág.11/*flipchart* - Anexo 11- Documento2), além das setas que ligam os versos que rimam, poderíamos ter estabelecido uma relação explícita (uma ligação) entre o primeiro e o último verso de forma a os alunos perceberem que devem retomar, no fim, a profissão de partida (isto no caso dos alunos que optarem pela profissão no início do poema).

Na leitura dos poemas para a turma, os alunos referiram que alguns apresentavam repetições em excesso. Por exemplo, os dois poemas em que as autoras escolheram para o primeiro verso a profissão “professor” apenas diferiam na palavra do campo semântico com que completavam o sexto verso (“Meu império é a atenção” e “Meu império é a adição”; cf. Anexo 11- Documento 8). Para obter mais variantes do poema, poderíamos propor, como opção, a escolha de outras palavras para substituir *imperador*. Embora tenhamos ficado satisfeitos com os trabalhos resultantes desta atividade, pensamos que essa possibilidade teria permitido muito maior diversidade de poemas. No entanto, considerámos que originaria situações de maior dificuldade a nível da reprodução da rima emparelhada, que era o nosso objetivo principal.

Pelo que nos foi possível observar, nas duas atividades que dedicámos à rima e à recriação de poemas, sentimos que os alunos participam nestas atividades de escrita com mais à vontade, à medida que se apercebem de que, seguindo os “esquemas”, conseguem escrever textos poéticos.

Assim, desenvolvemos uma terceira atividade de escrita, em trabalho de pares, de modo a que os alunos pudessem aplicar mais uma vez, de forma orientada, um dos esquemas rimáticos que estudaram e, simultaneamente, corrigir alguns dos nossos procedimentos que, como anteriormente referimos, poderiam resultar numa melhor orientação da escrita.

### **Aula 3**

Nesta aula explorámos a rima interpolada recorrendo ao mesmo processo utilizado para a abordagem dos outros tipos de rima (alternando exercícios no PPT com exercícios no *flipchart*), processo que, conforme pudemos constatar nos exercícios de aplicação desenvolvidos nesta aula, favoreceu a compreensão dos conteúdos sobre a rima. Assim, de modo a levar os alunos à aplicação dos conhecimentos recém-adquiridos sobre a



rima, rentabilizámos os recursos interativos do *software* do QI no desenvolvimento de exercícios com respostas de *feedback* imediato, contribuindo desta forma para aumentar a motivação dos alunos, o que foi visível pela sua predisposição para participar na realização dos exercícios no QI.

Para a proposta de escrita que desenvolvemos nesta aula, partimos de um dos poemas que utilizámos na ficha, no exercício de identificação do tipo de rima (cf. Anexo 1- Documento 1, Plano da terceira aula). Embora, não nos pareceu forçoso que os alunos tivessem que reproduzir, nas atividades de escrita, os três tipos de rima que abordámos, mas antes que os conhecessem e os relacionassem com alguns dos poemas que estudaram. Por conseguinte, nesta aula optámos pelo poema “Senhor Leão, Rei da Selva”, porque tem rima cruzada, que os alunos já reproduziram num dos poemas anteriores, podendo estar mais confiantes na sua aplicação, e porque os seus versos apresentam uma estrutura sintática facilmente identificável pelos alunos, o que tivemos em conta para a reconstrução da tarefa de escrita que nos tínhamos proposto fazer.

Assim, em vez de apresentar a estrutura do poema que queríamos ver recriado, como tínhamos feito nas atividades anteriores, resolvemos orientar os pares para elaborarem essa estrutura, podendo dar-se conta dos pormenores de cada verso. Para retirar essa estrutura do poema, sugerimos alguns passos (instruções) que deveriam seguir, como, por exemplo, sublinhar no poema as palavras que eles achavam que se podiam substituir por outras, exercício que foi desenvolvido no quadro com a participação de todos (Anexo 11- Documento 11, foto 23).

Depois do desenvolvimento da atividade confirmámos que este exercício de escrita resultou da melhor forma, como prevíamos. Os alunos envolveram-se intensamente na escrita de poemas, como vem sendo hábito nestas atividades. Depois de compreenderem a estrutura do poema e as palavras que iriam substituir, foi muito mais fácil procurar formas criativas de o recriar. Não tiveram dúvidas na estrutura da rima cruzada, uma vez que só tinham de seguir o poema mentor, no entanto, alguns alunos ainda sentiram dificuldade em encontrar palavras adequadas ao texto, mantendo o esquema rimático. Nestas situações teve que ser prestada ajuda aos pares, por nós ou pelo grupo turma, em exercício de revisão dos poemas no QI (cf. descrição da terceira aula deste módulo.)

Passaremos de seguida a abordar alguns dos poemas que emanaram desta aula (lista completa de poemas “Senhor Leão” – Anexo 11 – Documento 9):



| <b>Terceira atividade – poemas “Senhor Leão” - rima cruzada</b>   |   |   |
|---|---|---|
| <p><i>SENHORA CHITA,<br/>RAINHA DA RAPIDEZ</i></p> <p><i>Cace bem, senhora chita<br/>Que é uma bicha<br/>presunçosa!<br/>Dá uns ares de esquisita,<br/>Quer parecer muito<br/>[vaidosa.</i></p> <p><i>Alexandra e André</i></p> | <p><i>SENHOR CÃO, REI DOS<br/>ANIMAIS DOMÉSTICOS</i></p> <p><i>Corra bem, senhor cão<br/>Que é um bicho esperto!<br/>Dá uns ares de trapalhão,<br/>Quer parecer muito desperto.</i></p> <p><i>Beatriz e Simão</i></p> | <p><i>SENHOR CAMALEÃO,<br/>REI DA ÁRVORE</i></p> <p><i>Disfarce-se bem, senhor<br/>[camaleão<br/>Que é um bicho<br/>[esverdeado!<br/>Dá uns ares de mandrião,<br/>Quer parecer muito<br/>[cansado.</i></p> <p><i>Bruno Joel e Núria</i></p> |

Figura – 24 - Poemas com rima cruzada

Os poemas que obtivemos desta atividade em torno da rima e dos quais escolhemos estes para leitura, apresentam diferentes versões em relação ao texto que recriaram, tendo os seus autores escolhido variados animais para falarem nos seus textos. Os alunos perceberam que no título se referiam a um animal e ao espaço em que este domina (“Senhor camaleão, Rei da Árvore” ou “Senhor Golfinho, Rei do Mar”), mas escolheram também referir-se a uma característica do animal (primeiro poema), ou ao grupo a que este pertence (segundo poema). Apesar de todos os pares terem construído bem os títulos, nem todos estão em consonância com os poemas que representam (ex. “Senhor Macaco, Rei das Bananas”: nos dois poemas com este título, os autores não se referem ao fruto em nenhuma outra parte do poema além do primeiro verso “*Coma bem, Senhor Macaco*”; cf. lista integral de poemas, Anexo 11 – Documento 9).

No primeiro verso, onde os alunos reconheceram na estrutura do poema original que podiam substituir a primeira palavra, um verbo no imperativo afirmativo, todos os poemas apresentam um verbo adequado ao animal escolhido, como nos exemplos apresentados acima: “*Cace*”, em relação à chita ou “*Disfarce-se*”, em relação ao camaleão, claro.

O mesmo sucede com os versos seguintes da quadra. Tendo percebido a estrutura do poema e escolhido um animal para tema, a maior parte dos pares escolheu os adjetivos em consonância com o animal. No entanto, dois alunos tiveram dificuldade em encontrar palavras/adjetivos adequados ao tema e em manter o esquema rimático que se pretendia. Nos poemas acima propostos parece-nos que esse objetivo foi bem conseguido. Toda a escolha das palavras para completar os versos está de acordo com os animais a que se referem, conseguindo seguir o mesmo esquema rimático do poema

modelo. No caso do terceiro poema (*“Disfarce-se..., bicho esverdeado”, “ares de mandrião/ Quer parecer muito cansado.”*), todas as palavras utilizadas neste contexto nos fazem lembrar o camaleão e as suas técnicas de defesa, baseadas no disfarce: o que ele quer parecer.

Na tentativa de seguir a rima cruzada, um par não foi tão bem-sucedido na escolha do campo semântico para completar um dos seus poemas (cf. Anexo 11, documento 9), no entanto, todos os poemas mostram interessantes recriações.

O poema “Senhora Raia, Rainha do Mar” (cf. lista integral de poemas, Anexo 11 – Documento 9) apresenta rima interpolada por opção das suas autoras. Também “dava” com a rima cruzada, como justificaram, mas preferiram terminar o poema com o tipo de rima que tinham aprendido naquela aula (*“Cace bem, senhora raia/ Que é um bicho matreiro!/ Dá uns ares de trapaceiro,/ Quer-se parecer com uma saia.” - Catarina e Maria João*).

Até este ponto do nosso trabalho apresentamos os textos produzidos e as intervenções dos alunos com o objetivo de demonstrar os resultados ao nível da aquisição de conhecimentos e da afetividade e adesão à poesia e às atividades, que se vão tornando evidentes. Na nossa perspetiva, a dinamização das atividades levada a cabo pela professora e os instrumentos didáticos produzidos no âmbito da SE têm contribuído positivamente para o desenvolvimento dessa ligação à poesia e proporcionado aos alunos meios para realizar as tarefas de escrita pedidas. Assim, após a realização desta atividade, baseada na desconstrução orientada, verificámos que todos os alunos reproduziram com mais facilidade a estrutura identificada, tendo-se reduzido a assimetria habitual entre os “bons alunos” e os “mais fracos”.

Porém, durante o desenvolvimento da textualização, tornaram-se evidentes algumas dificuldades ao nível da escolha das palavras para rimar, sentidas pelos oito alunos que solicitaram a nossa ajuda. Por conseguinte, após o desenvolvimento das aulas que dedicámos aos tipos de rima, confirmou-se a necessidade de abordarmos o assunto da escolha das palavras para rimar no sentido de dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos no decurso destas atividades.

#### **Aula 4**

Com o objetivo de diversificar a forma de apresentação dos poemas, em vez da leitura habitual, nesta aula foi por nós promovida a declamação do poema “Porque raio

rimam?” de Alexandre Perafita. Esta forma diferente de abordagem da poesia agradou aos alunos, que escutaram com interesse como se “bebessem” as palavras.

No diálogo promovido sobre o poema, mostraram ter percebido o conflito com que, por vezes, eles próprios se deparam entre o aspeto sonoro das palavras que rimam e o seu sentido que, por vezes, não se coaduna com o poema ou é mesmo oposto, como no caso das palavras do poema de Perafita, pomba (a que atribuímos uma conotação de paz) e bomba (que relacionamos com a guerra).

Com os exercícios de grau de dificuldade crescente para o completamento de poemas com palavras que rimam (págs. 23 e 24/*flipchart*), pretendíamos levar os alunos a pensar no assunto de cada poema de modo a selecionar as palavras adequadas para completar a rima. Em relação ao segundo exercício, de maior dificuldade, porque pressupunha completar a rima de dois poemas em simultâneo, quando questionámos os alunos sobre como distinguiram as palavras para cada poema, estes explicaram que tinham ido, inicialmente, pelo sentido, e, no fim, por exclusão de partes: “- Se era sobre “A Cavalo no Tempo” as palavras tempo e galopar combinavam com o poema” (Simão) (cf. Anexo 11- Documento 13 – Notas de campo).

Pela observação foi-nos possível perceber que treze alunos tinham ido ao encontro do que pretendíamos, conseguindo completar a rima, estabelecendo relação entre as palavras e o assunto dos poemas. Os alunos que evidenciaram dificuldades nestes exercícios são crianças que habitualmente as manifestam também noutros domínios, sendo, de algum modo, expectável que também as sentissem nestas atividades. No entanto, de acordo com o conhecimento que temos dos alunos, seria de esperar que houvesse um número superior de alunos que encontrariam obstáculos na realização destas atividades, uma vez que costumam ser sete aqueles que posicionamos no grupo dos que, habitualmente, têm dificuldades. A verdade é que nas atividades desenvolvidas com poesia temos constatado que se esbate a distinção entre “aluno bom”, “aluno médio” e “aluno fraco” e os resultados nem sempre obedecem ao padrão esperado. Embora os “bons e médios alunos” consigam corresponder quase sempre ao que é pedido, também os alunos ditos “fracos” conseguem concretizar as atividades, surpreendendo-nos muitas vezes pela positiva. Para isso, acreditamos que tem contribuído a nossa mediação nas situações de escrita colaborativa, nas quais, baseando-nos no que apresentamos no quadro teórico acerca do trabalho colaborativo e da noção de *Zona de Desenvolvimento Potencial* de Vygotsky (cf. Parte I, ponto 4.2), tentamos agrupar os alunos estrategicamente de modo a que um aluno fraco e um bom possam entreajudar-se, ou no

desenvolvimento das atividades de revisão textual em colaboração que permitem minimizar as dificuldades e atenuar eventuais diferenças qualitativas entre os textos.

No âmbito das estratégias auxiliares da escolha das palavras para rimar, em que se inseriram a construção de listas de palavras que rimam e a proposta de consulta do dicionário de rimas anexo ao livro de atividades “A Poesia das Letras” (Borges & Pereira, 2011), acrescentámos a sugestão de pesquisa num dicionário de rimas disponível *online*, conduzindo a procura de algumas palavras em grande grupo, no projetor do QI. Para o desenvolvimento desta atividade empregámos a possibilidade do *software ActiveInspire* de inserção de hiperligações na página do *flipchart*, permitindo-nos abrir o *site* a partir do QI e aproveitar as vantagens de trabalhar para e com o grande grupo, orientando as ações e tirando dúvidas que poderiam ser comuns a vários alunos. Deste modo, foi-lhes dado observar e experimentar a simplicidade do processo de pesquisa e a diversidade de palavras para rimar propostas pela ferramenta *online*, permitindo aos alunos aperceberem-se do potencial deste recurso.

No entanto, como nos apercebemos depois, os alunos aderiram aos dois instrumentos auxiliares propostos (dicionário/livro e dicionário online), integrando-os nos seus procedimentos habituais que já contemplavam a estratégia das listas de palavras, recorrendo a todos os processos na realização da atividade final de escrita: seis alunos fizeram listas de palavras para rimar no caderno e, insatisfeitos com algumas das suas opções, passaram, numa segunda etapa, à procura no dicionário de rimas em papel. Quatro alunos pesquisaram na ferramenta *online*, e todos, sem exceção, procuraram apoio no dicionário de rimas/livro para encontrar mais ou menos palavras para rimar no seu poema.

Para esta aula, tínhamos ainda planeado desenvolver uma atividade de escrita de poema, com algumas das palavras “divertidas” dos exercícios anteriores. Este exercício foi pensado e planeada a sua aplicação na sequência dos exercícios da ficha de registo desta aula (Anexo 11 - Documento 6). No entanto, devido ao tempo de aula que foi necessário dedicar à pesquisa das palavras nos dicionários de rimas, não nos foi possível concretizar essa atividade de escrita. Este facto parece-nos, hoje, de menor importância, porque o olhar distanciado no tempo nos deu uma perspetiva diferente sobre a pertinência de uma atividade de escrita na sequência da nossa aula, permitindo-nos perceber que outro tipo de exercício, que não o de escrita, complementaria a aula que planeámos de uma forma mais coerente. Esta unidade poderia ter sido conseguida se, na sequência da apresentação e experimentação dos instrumentos de pesquisa, implementássemos um exercício em que os alunos tivessem que completar a rima de

uma estrofe ou poema. Deste modo sentiriam necessidade de fazer a escolha das palavras para rimar atendendo ao sentido da estrofe ou do poema. Seriam, então, conduzidos a procurar as palavras nas ferramentas exploradas.

Apresentamos como proposta alternativa à atividade de escrita, inicialmente planeada para esta aula, o seguinte exercício:

*- Agora que já sabes formas e sítios para pesquisar as palavras para a rima nos teus poemas, vais pôr em prática o que aprendeste. Completa a rima dos seguintes versos, procurando palavras como e onde quiseres.*

*- Justifica a tua escolha.*

Apesar de termos apresentado uma possibilidade de substituição do exercício de escrita por outro que nos parece que teria sido mais produtivo na lógica da nossa aula, olhando numa perspetiva global para as atividades desenvolvidas, acreditamos, mesmo assim, ter conseguido sensibilizar os alunos para a importância da escolha de palavras para os poemas e perceber a utilidade dos instrumentos auxiliares que sugerimos para a procura dessas palavras. Embora não pudéssemos confirmar o nosso ponto de vista nossa perspetiva nesta aula, nas aulas que se seguiram comprovámos que esses objetivos foram atingidos uma vez que pudemos observar os alunos a recorrer autonomamente aos instrumentos auxiliares que lhes sugerimos e a escolher com muito mais cuidado as palavras para a rima dos seus poemas.

#### **4.6.6. Módulo 6 – o ritmo**

O ritmo na poesia define-se por uma “sucessão de sílabas tónicas e acentos prosódicos que agradam ao ouvido” (Dicionário da Língua Portuguesa). No entanto, apesar desta abordagem retórica, o ritmo é um aspeto da poesia que as crianças reconhecem intuitivamente. No caso da poesia ligada à infância, reconhecem um ritmo de linguagem ligado ao corpo, como é o caso das cantilenas que repetem nos jogos do recreio (Jean, 1989).

De modo a estabelecer uma ponte entre esse conhecimento intuitivo que permite à criança descobrir o ritmo de um poema e um conhecimento explícito de alguns dos recursos que contribuem para esse ritmo na poesia, dedicaremos os trabalhos deste módulo ao estudo desse aspeto essencial da poesia, tentando abordá-lo de uma forma

prazerosa, conferindo-lhe um caráter lúdico através do jogo e outras atividades desenvolvidas no QI.

Com o objetivo de implementar as atividades deste módulo 6, desenvolveremos uma aula de noventa minutos (Anexo12 – Documento 1 – Planificação do Módulo 6), com apoio num *flipchart* (Anexo 12 - Documento 2) e uma ficha de trabalho a utilizar durante a aula (Anexo 12 – Documento 3), documentos criados por nós para este módulo da nossa sequência de ensino.

Por conseguinte, nesta aula sobre o ritmo da poesia, começaremos por promover uma comparação do ritmo de leitura de dois poemas de ritmos bem distintos: “Três Grandes Gradeamentos Verdes”, de José António Franco, com versos longos e características de trava-línguas, e “Bota Nova”, de António Mota, com versos curtos e ritmo binário.

De seguida, desenvolveremos dois exercícios, no QI e na ficha, o primeiro, de segmentação e contagem das sílabas gramaticais nos versos dos dois poemas anteriores, e o segundo, de identificação dos sons/letras que se repetem mais vezes no poema “A bola”, de João Manuel Ribeiro, de modo a estabelecer a relação entre a extensão do verso e a repetição de sons com o ritmo do poema.

Desenvolveremos depois uma atividade com algum caráter lúdico no sentido de levar os alunos a perceber que a alternância das sílabas tónicas e átonas contribui para o ritmo do poema. Demos-lhe o nome “Caça às sílabas tónicas” e consistirá em assinalar as sílabas átonas e tónicas dos versos, atribuindo-lhe o código binário 0/1, de modo a descobrir o ritmo a que se sucedem ou alternam as sílabas.

Nesta etapa da aula, promoveremos um momento de recapitulação em que apresentaremos os aspetos abordados nos exercícios anteriores, com vista a relacioná-los explicitamente com o ritmo. Pretendemos, depois, conduzir os alunos à sua aplicação num exercício de identificação das três marcas do ritmo num poema escolhido por nós, de modo a consolidar os conhecimentos recém-adquiridos. Esta atividade será desenvolvida em trabalho de pares, com vista a facilitar as interações necessárias para o seu desenvolvimento.

### ***Aula 1 (04/06/2012 - 90 minutos) - o ritmo***

Embora o ritmo já tenha vindo a ser referido pelos nossos alunos na exploração de poemas das aulas anteriores, nesta aula, convidámo-los a abordar efetivamente este tema através do balão de fala da *Rimita* (pág. 1/*flipchart*).

Iniciámos a aula pela leitura dos poemas “Três Grandes Gradeamentos Verdes” e “Bota Nova” de José António Franco e António Mota, respetivamente (pág. 2/*flipchart*). A partir desta leitura, que permitia aos alunos identificar intuitivamente qual dos dois poemas se lia com um ritmo mais acelerado (uma vez que, como dissemos, os poemas que escolhemos apresentam ritmos bem distintos), um aluno, com a participação da turma, assinalou no QI o texto de ritmo mais rápido: o poema B. Justificaram esta escolha, primeiro, individualmente, na ficha, depois, em grande grupo, registando-se a resposta coletiva na mesma página do *flipchart* utilizado na aula. As respostas individuais incidiram no menor número de palavras e nos versos curtos do poema B, enquanto, na resposta coletiva, convergiram as diferentes opiniões: “[É o poema de António Mota] porque tem menos palavras, porque os versos são menores, mais curtos, não têm tantas sílabas. O poema A tem muitos “gr”, o que trava a língua”.

Conduzimos, depois, na página 3 do *flipchart*, a divisão e contagem das sílabas gramaticais dos versos dos dois poemas, por diferentes alunos (Anexo 12 – Documento 4 – Foto 26), exercício que foi acompanhado pelos restantes na ficha individual. A partir desta contagem das sílabas dos versos dos dois poemas, levámos os alunos a completar a conclusão (no QI e na ficha) sobre a importância da extensão dos versos para o ritmo do poema.

De seguida, pedimos aos alunos a sua opinião acerca do ritmo do poema de João Manuel Ribeiro “A bola rebolou pelo banco” (pág. 4/*flipchart*), e o que achavam que contribuía para esse ritmo. À primeira pergunta, responderam: “- É um bocadinho mais lento do que o poema B” (Beatriz), “- ... e um bocadinho mais rápido do que o A” (Bruno Joel). Como não souberam responder à segunda pergunta, o que tínhamos previsto, foram orientados para desenvolver três tarefas com o objetivo de os levar a relacionar a repetição de sons com o ritmo do poema. Nesse sentido, primeiro contaram as sílabas gramaticais do poema (no QI e na ficha), e refletiram por escrito na ficha sobre a regularidade da extensão dos versos que observavam (pergunta 5, alínea a). Depois assinalaram, rodeando, todos os sons “b” do poema, refletindo individualmente sobre este aspeto (pergunta 5, alínea c da ficha: “- *Será que a repetição do som “b” tem alguma relação com o ritmo com que lemos este poema?*). As respostas dadas na ficha evidenciaram que os alunos conseguiram estabelecer essa relação: “- Sim, porque o B marca os sítios do ritmo” (Margarida), “- Sim, porque o “b” ajuda a fazer o ritmo no poema.” (Joana) (cf. Anexo 12 – Documento 5, Notas de Campo).



Levámos, então, os alunos a retirar uma conclusão deste exercício, completando um pequeno texto em que se afirma a influência da repetição do som “b” na marcação do ritmo do poema.

Para conferir um certo carácter lúdico a algumas tarefas já desenvolvidas nesta aula, mas que tínhamos necessidade de repetir para chegar ao objetivo final da atividade, desenvolvemos um *jogo* a que demos o nome “Caça às sílabas tónicas”, com base no poema de António Mota, “Bota nova” (pág. 5/*flipchart*). As tarefas da primeira etapa do jogo consistiam em descobrir as sílabas tónicas das palavras, pintando-as de vermelho e identificar (sem pintar) as sílabas átonas (e para isso, os alunos tinham, primeiro, de segmentar as palavras em sílabas). À segunda etapa do jogo chamámos código “Morse” (que alguns alunos se prontificaram a explicar). Esta tarefa consistiu em atribuir o algarismo 1 às sílabas tónicas e atribuir o algarismo 0 às sílabas átonas (sob os versos dos poemas da ficha). Este exercício concebido em jeito de jogo foi desenvolvido na ficha, individualmente (Anexo 12, Documento 6), e corrigido no QI, atividade que foi para o grande grupo através do registo das tarefas com a caneta no poema mentor projetado no QI (Anexo 12, Documento 4).

Apresentámos, então, na página 6 do *flipchart*, uma sistematização das três marcas do ritmo de um poema que tinham acabado de ver. Esta recapitulação foi, no nosso ponto de vista, uma boa opção porque, por vezes, no ritmo acelerado que somos levados a imprimir às nossas aulas, nem sempre o fazemos, não relacionando expressamente os conteúdos trabalhados uns com os outros. Esta relação que alguns alunos conseguem estabelecer sozinhos, outros necessitam de uma abordagem muito explícita para a perceberem. Neste momento de recapitulação, os alunos puderam ver explicitamente relacionados os conteúdos abordados com o ritmo dos poemas.

Após esta sistematização e para que os alunos pudessem consolidar os conhecimentos sobre o ritmo, entendemos que deveríamos levá-los à sua aplicação. Por conseguinte, desenvolvemos, em trabalho de pares, um exercício de identificação das três marcas do ritmo, no poema “Macaquices”. O exercício foi realizado primeiro na ficha, depois corrigido no QI.

Após a correção do exercício, os alunos completaram a conclusão, que reunia os três aspetos explorados e o ritmo que estes conferiam ao poema (ritmo rápido).

#### **4.6.6.1. Reflexão sobre o módulo 6**



As atividades que acabámos de descrever constituíram o módulo que dedicámos ao ritmo no âmbito da sequência de ensino sobre a poesia em que baseamos o nosso estudo. Uma vez que tradicionalmente este conceito se apoia em conteúdos programáticos que os nossos alunos ainda não detêm, procurámos abordá-lo de forma lúdica, e socorrendo-nos de estratégias, de acordo com a literatura consultada, são adequadas à faixa etária. Nesse sentido, socorrendo-nos dos recursos do QI, que permite o registo sobre os exercícios preparados no *flipchart* e sobre os textos projetados, foi-nos possível desenvolver atividades sobre a extensão do verso, sobre as aliterações (embora sem utilizar esta nomenclatura com os alunos, referindo-nos sempre a repetições de sons) e a alternância das sílabas tónicas e átonas, sensibilizando para a implicação destes aspetos no ritmo do poema.

Os alunos, que já tinham mostrado em atividades anteriores relacionar o comprimento do verso e o ritmo de leitura, não tiveram dificuldade em perceber, também, a implicação da repetição de sons na marcação do ritmo ou em estabelecer a ligação entre o código “0101” a um ritmo rápido de leitura. Convém justificar que não lhe chamámos ritmo binário intencionalmente, para não entrar noutras explicações que não interessavam para o nosso objetivo imediato, no entanto, pudemos observar que se aperceberam dele porque, ao ler os versos do poema “Bota nova/ bota velha”, acompanhavam com o movimento do corpo, balançando para um lado e para o outro (cf. Anexo12 – Documento 5).

Verificámos que o momento que dedicámos à recapitulação (pág. 6/*flipchart*) foi uma boa opção, que se refletiu imediatamente a seguir, quando todos os pares fizeram com facilidade o exercício de aplicação dos aspetos estudados num novo poema. Dada a extensão da sequência de ensino, justificaram-se estas sínteses intermédias, no entanto, sem prejuízo da síntese final de aprendizagens que a SE prevê.

Para o bom desenvolvimento desta atividade de aplicação de conhecimentos, contribuiu a objetividade das orientações (alíneas) do exercício, que os alunos seguiram passo a passo, identificando as três marcas do ritmo no novo poema e chegando à conclusão esperada acerca do seu ritmo. Em relação a esta conclusão, na ficha de trabalho (Anexo 12, Documento 3), reconhecemos a sua importância no desenho da nossa aula /módulo porque era onde convergiam todos os aspetos do ritmo explorados. No entanto, na frase desta conclusão, que diz respeito à extensão dos versos, sentimos a falta de uma opção para escolha, uma vez que os versos do poema selecionado não eram muito longos mas também não eram curtos, como referiram os alunos (e estavam certos). Então, sugerimos, numa eventual próxima aplicação da ficha, acrescentar ao

texto a opção “médios”, ficando a frase com a seguinte redação: “*Neste poema quase todos os versos têm \_\_\_\_ sílabas, por isso são versos curtos/longos/médios*”. Podendo parecer um detalhe de menor importância, deu origem a vários minutos de troca de impressões sem que se chegasse a uma conclusão satisfatória.

Com estas atividades foi nosso objetivo contribuir para desenvolver nos alunos uma consciencialização sobre o ritmo na poesia, dando a conhecer alguns processos de o conseguir. Também porque “*A poesia é mimese e ritmo*” (Jean, 1989), parece-nos que esta sequência de ensino da poesia não estaria completa sem abordarmos este assunto com os alunos. Pelo seu lado, os participantes no estudo corresponderam às nossas expectativas, mostrando compreender não só o que já sentiam de forma intuitiva sobre o ritmo, mas também as novas noções abordadas, aderindo com gosto às atividades do módulo com que concluímos a fase de desenvolvimento da sequência de ensino.

Agora que acabámos de abordar os aspetos que, a partir das dificuldades enumeradas na produção inicial de poemas, nos pareceram essenciais para que os alunos compreendessem melhor o texto poético e alguns processos que o caracterizam, pensamos que os nossos alunos estão preparados para a experiência de escrita final, que ilustraremos de seguida.

#### **4.7. A produção final de poemas**

Para promover a atividade final de escrita de poemas, nos quais desejávamos que os alunos aplicassem muitos dos conhecimentos que temos vindo a abordar ao longo das aulas sobre poesia, começámos por apresentar no QI (Anexo 13 - Documento 1 – *Flipchart* 11) um filme sobre poesia produzido por uma escola do Brasil, que apresenta uma súmula dos conteúdos de poesia estudados nesta sequência de ensino. O filme que selecionámos aborda a poesia de uma forma lúdica, com a participação de adultos e jovens, o que contribuiu para captar um maior interesse por parte dos alunos.

Após o visionamento do filme, promovemos um comentário em que os alunos apontaram o que é que o visionamento do filme lhes proporcionou que já conheciam sobre a poesia, emitindo a sua opinião sobre o que tinham visto e ouvido.

De seguida, os alunos foram convidados a escrever um poema final livre, em que aplicassem o que tinham aprendido sobre poesia, com o objetivo de publicação de um livro digital de poesias.

Para facilitar a escolha do tema, apresentámos na página 3 do *flipchart* uma diversidade de imagens, dialogando sobre a possibilidade de os alunos escolherem temáticas variadas, assim como a forma que quisessem dar aos seus poemas.

Com o objetivo de criar um ambiente propício à escrita dos poemas, durante o período de textualização, levámos os alunos a ouvir algumas músicas selecionadas por nós (pág. 3/*flipchart*).

A revisão dos poemas foi individual e incidiu principalmente a nível ortográfico, no entanto, com vista a promover o uso do dicionário de rimas (livro) e a consulta desta ferramenta online, demos alguma orientação aos alunos nesse sentido e na escolha de algumas palavras para a rima dos seus poemas.

A uma aluna que mostrou mais dificuldade em escrever o seu poema final, apresentámos o poema que tínhamos preparado para utilizar nestas situações, caso se verificasse necessário. Assim, fizemos a leitura do poema “Jasmim”, de Rosa Lobato Faria (pág. 4/*flipchart*) com a aluna, que o copiou para o seu caderno e, ao lado, tentou fazer um poema seguindo o modelo do da autora.

Após a revisão dos poemas, os alunos passaram os textos nos seus computadores e enviaram-no-los por *email*. Acompanhando sempre as atividades desenvolvidas para a realização do livro digital com a projeção no QI, recolhemos os poemas dos emails dos alunos e compilámos um documento para fazer o livro final.

Foi-lhes então pedido que fizessem a ilustração dos poemas em papel para que o livro digital não fosse constituído apenas pelos textos. Fizemos com cada aluno a digitalização do seu desenho e inserimo-lo, na sua presença, junto do seu texto, de modo a participarem na elaboração das páginas do livro digital.

Com a participação dos alunos compilámos os poemas e respetivas ilustrações e publicámos um livro digital de poesia no *síte* Myebook. O livro digital intitula-se “Poesia na Escola” e pode ser consultado em: [http://www.myebook.com/ebook\\_viewer.php?ebookId=134151](http://www.myebook.com/ebook_viewer.php?ebookId=134151).

#### **4.7.1. Análise e reflexão sobre as produções finais**

No sentido de averiguar os efeitos da implementação da sequência de ensino com apoio no QI, acabada de descrever, realizámos uma atividade final de escrita de textos sobre os quais nos debruçaremos de seguida, focando-nos nos seguintes parâmetros, característicos dos textos poéticos para crianças e coincidentes com as opções didáticas que tomámos: a) as opções semânticas dos alunos, b) aspetos formais a nível dos versos

e estrofes, bem como, c) recursos utilizados nos poemas produzidos (semânticos, morfossintáticos e de sonoridade).

Com o objetivo de facilitar a consulta dos poemas (Anexo 13, Documento 5), atribuímos a cada um o número que coincide com a ordem pela qual os textos foram apresentados na sua publicação, e que teve por base a ordem alfabética dos nomes dos autores, conforme já justificámos no ponto anterior.

Começamos por referir que, no âmbito desta atividade, todos os dezoito participantes no estudo produziram pelo menos um poema, no entanto, alguns, entusiasmados pela escrita poética e pelo objetivo de produzir o livro digital para “*que outros meninos de outras escolas possam ler os nossos poemas na Internet*” (Simão), realizaram, por iniciativa própria, mais do que um poema de diferentes temas. Assim, obtivemos vinte e oito poemas finais, como se pode observar na Tabela 18.

#### a) Opções semânticas

Para proceder a uma análise em termos das opções semânticas dos alunos na produção final de poemas agrupámos os poemas por categorias semânticas de acordo com o título e/ou o conteúdo dos textos. Por conseguinte, reunimos poemas sobre os colegas, poemas sobre a despedida, sobre os animais, poemas sobre a lua, sobre sentimentos, poemas divertidos e poemas de temáticas diversas não incluídas nas anteriores (cf. Tabela 18). Se a maior parte das designações que atribuímos a cada “grupo” de poemas é claramente perceptível, a de “poemas divertidos” requer alguma explicação, que surgirá oportunamente.

Tabela 18 - Opções temáticas dos poemas finais

| Ordem                    | Título                        | Assunto  | Autor      |
|--------------------------|-------------------------------|--|------------|
| <b>Tema: Os colegas</b>  |                               |  |            |
| 1                        | As Meninas<br>...e os Meninos | Os colegas da turma                                | Alexandra  |
| 5                        | Amigos                        | Os colegas da turma                                | Samuel     |
| 8                        | Os três da vid'airada         | 1 – Quadras sobre os amigos                        | Bruno Joel |
| 16                       | Um poema divertido            | Jogo de rimas com nomes de meninos                 | Francisco  |
| 21                       | Diversão                      | Jogo de rimas com os nomes dos<br>colegas da turma | Margarida  |
| 27                       | Coisa maluca                  | Poema divertido sobre os colegas                   | Simão      |
| <b>Tema: A despedida</b> |                               |  |            |
| 10                       | Final de ano                  | 3 - A despedida dos colegas: saudades              | Bruno Joel |
| 14                       | A despedida 1                 | Reações perante uma despedida.                     | Eva        |
| 12                       | As férias                     | O fim das aulas e as férias                        | Catarina   |

|                                |                           |   |            |
|--------------------------------|---------------------------|---|------------|
| 24                             | A despedida 2             | Fim das aulas: a despedida dos colegas                                    | Mariana    |
| 26                             | Adeus                     | A despedida dos colegas   | Núria      |
| <b>Tema: Animais</b>           |                           |   |            |
| 2                              | O panda                   | Jogo de oposições:<br>preto/branco (panda)<br>fresquinha/quentinha (neve) | Rita       |
| 11                             | O golfinho                | O seu animal preferido  | Bruno M    |
| 19                             | Animais                   | A diversidade dos animais   | João       |
| 23                             | Formiguinha               | Poema escrito por modelo a partir do de<br>Rosa Lobato Faria “Jasmim”     | Maria João |
| 25                             | O meu gatinho             | Poema sobre o seu gato  | Núria      |
| <b>Tema: Poemas divertidos</b> |                           |   |            |
| 3                              | O cheirete                | Fedor/cheirete/pivete   | André      |
| 4                              | O Samuel                  | Poema divertido sobre o autor   | Samuel     |
| 15                             | O tubarão                 | Poema divertido sobre o tubarão   | Eva        |
| <b>Tema: A lua</b>             |                           |   |            |
| 7                              | A Lua                     | Poema sobre a lua e as suas cores   | Beatriz    |
| 17                             | Lua                       | Poema sobre a lua (personificação)  | Inês       |
| 22                             | À noite no céu            | Poema sobre a contemplação do céu à<br>noite, da lua e das estrelas       | Maria João |
| <b>Tema: Sentimentos</b>       |                           |   |            |
| 9                              | Encantamento              | 2 – Sentimentos: Letra para uma canção                                    | Bruno Joel |
| 18                             | O Pintor João             | Poema sobre a solidão de um pintor  | Joana      |
| 20                             | Confusão                  | Imagens estranhas, contradições, a<br>confusão                            | Margarida  |
| <b>Tema: Diversos</b>          |                           |   |            |
| 6                              | 3- A professora           | Poema sobre a professora  | Samuel     |
| 13                             | Flor                      | Várias ideias associadas à flor   | Eva        |
| 28                             | 2 – A conta de<br>Dividir | Poema sem o algoritmo da divisão  | Simão      |

O campo temático que mais agradou aos alunos foi sobre os colegas, tendo sido seis os textos escritos que se englobam nesta categoria. Estes apresentam-se sob títulos diversos (cf. Tabela 18), sendo textos compostos com algumas imagens divertidas (poema 5: “O Francisco vai à pesca sem isco.”) e, principalmente, jogos de rimas com os nomes dos colegas (poema 16: “O Luís é um petiz/ que diz à imperatriz:/ - Dói muito a minha cicatriz!”).

Na categoria de poemas sobre a despedida, que os alunos escolheram autonomamente, foram cinco os textos escritos. Nestes, a temática da despedida foi abordada sob diferentes perspectivas: a despedida dos colegas no final do ano (poemas 10, 14 e 26), a aproximação das férias (poema 12), e formas de reagir perante a despedida de um ente querido (poema 24).

Uma das temáticas por que cinco alunos optaram foi a dos animais, uma das sugestões dadas por nós na aula. Nestes textos, dedicados aos animais (poemas 2, 11, 19, 23 e 25), os alunos escrevem sobre um animal que apreciam (poema 2: “O panda”), sobre o seu animal preferido (poema 11: “O golfinho”), o seu animal de estimação (poema 25), a formiguinha (texto 23, escrito segundo o modelo do poema dado por nós na aula “Jasmim”, de Rosa Lobato Faria) ou os animais em geral (poema 19).

Também foram produzidos três poemas que classificámos como ‘poemas divertidos’. Estes textos apresentam temáticas diversas, como, por exemplo, o mau cheiro (poema 1: “O cheirete”), uma brincadeira com o nome do autor do poema (poema 2: “O Samuel”), ou sobre um tubarão (poema 15), texto que optámos por incluir nesta categoria em vez da anterior por entendermos que era principalmente um jogo de rimas, em vez de um poema sobre o animal em si. Os autores procuraram conferir um tom de divertimento a estes textos através da rima e de uma seleção de vocabulário no âmbito do tema do seu poema. Damos como exemplo o caso do poema 3, cujo título é “O cheirete”, no qual podemos encontrar palavras desse campo semântico como “fedor, pivete, odor, ...” (cf. Anexo 13 – Documento 5) ou do poema 4, em que o autor cria uma situação cômica em torno da sua pessoa com recurso a palavras que considerou “divertidas”, seja pela sua sonoridade (por exemplo, “lambreta”), pela associação de ideias a que conduzem (como “malagueta”, que ligam ao efeito picante que esta produz), ou ainda pela imagem mental que representam (como “sapatada”, que os leva a rir quando imaginam alguém a fazer este gesto, o que nos foi possível observar aquando da realização das atividades sobre a escolha das palavras desenvolvidas no Módulo 5 (cf. ponto 4.6.5, aula 4). A seleção de palavras adequadas à temática foi um dos aspetos trabalhados que verificámos que os alunos aplicaram em muitos dos poemas, como é o caso dos exemplos dados.

Obtivemos, ainda, três poemas sobre a lua (tema sugerido nas imagens projetadas na aula), três poemas sobre sentimentos, por opção autónoma, e três poemas de temáticas diversas (cf. Tabela 18). Os poemas sobre a lua centram-se numa perspetiva da sua contemplação à noite (poema 22), apresentando uma personificação da lua (poema 17) ou, ainda, referindo-se às suas cores através de um jogo de sonoridades com algumas características de trava-línguas (poema 7).

Os três poemas que abordam sentimentos, por escolha dos autores, consistem, um, na letra de uma canção, com o título “Encantamento” (poema 9) em que o autor define dessa forma o que sente e desenha; outro apresenta a temática da solidão (poema 18), representada pelo “O pintor João” que, “passa” esse sentimento através das suas

pinturas (“pinta a solidão”) e, por último, o poema “Confusão”, em que nos deparamos com algumas imagens estranhas (“O sol é verde/as cenouras azuis,”), que provocam sentimentos contraditórios (“A tristeza é meiga/sofro a felicidade,”), criando uma grande confusão à autora do poema (“Ó avô! Ó avô!/Que confusão!”, poema 20).

Esta multiplicidade de temáticas que vimos de analisar foi resultante, em parte, da nossa estratégia de orientação para a escrita, em que apresentámos aos alunos um manancial de imagens projetadas no QI, com o objetivo de proporcionar sugestões para a escolha do tema (cf. ponto 4.7 deste capítulo). Para colocar em prática esta orientação da tarefa, em muito contribuiu o uso do QI, que utilizámos para a projeção das gravuras que seleccionámos e para acompanhar a tarefa com música, criando um ambiente que muitos alunos consideraram favorável à escrita (cf. Parte I, Capítulo 2, ponto 1). Esta estratégia revelou-se uma boa opção, uma vez que proporcionou a dez alunos o suporte de que necessitaram para a escolha do tema dos seus poemas.

#### b) Opções formais

No que concerne às opções formais em termos de versificação, os alunos escreveram os seus poemas com diferente número de versos. Para fazermos a análise a este nível, reunimos os poemas de acordo com o número de versos: poemas de menor extensão, de quatro a seis versos, poemas de sete a nove versos, poemas de dez a doze versos e poemas com mais de doze versos.

Tendo em conta os grupos formados, podemos observar um total de dez poemas, constituídos por quatro a seis versos, doze poemas com sete a nove versos, cinco textos de dez a doze versos e um com mais de doze versos (Tabela 19):

Tabela 19 - Número de versos dos poemas finais

| Número de versos dos poemas |                               |                          |                   |
|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------|
| <i>De 4 a 6 versos</i>      | <i>De 7 a 9 versos</i>        | <i>De 10 a 12 versos</i> | <i>Mais de 12</i> |
| P6<br>P15<br>P19<br>P26     | P17<br>P22<br>P25             | P5<br>P16<br>P20         | P4                |
| <i>De 4 a 6 versos</i>      | <i>De 7 a 9 versos</i>        | <i>De 10 a 12 versos</i> | <i>Mais de 12</i> |
| P14<br>P18                  | P1<br>P9<br>P10<br>P27<br>P28 | P23                      |                   |

|                         |                         |                        |                       |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|
| P2<br>P11<br>P13<br>P24 | P3<br>P7<br>P12<br>P21  | P8                     |                       |
| <b>Total: 10 poemas</b> | <b>Total: 12 poemas</b> | <b>Total: 5 poemas</b> | <b>Total: 1 poema</b> |

Quanto à estrofação conferida aos poemas, como é natural, os alunos fizeram opções diferentes para os seus poemas. Para orientarmos a nossa análise sobre as estrofes, agrupámos os poemas por tipo de estrofação: poemas de estrofe única, quadras (poemas escritos só em quadras ou em que a maior parte das estrofes são quadras), dísticos (poemas escritos só com dísticos ou em que a maior parte das estrofes são dísticos) e poemas com diferentes estrofes (nestes, embora os autores tenham aplicado estrofes das estudadas, utilizaram-nas de forma irregular nos seus poemas). Por conseguinte, da atividade desenvolvida, obtivemos dez poemas de estrofe única, com diferente número de versos (de quatro a nove versos). Este também foi o número de poemas escritos, principalmente em quadras. Em cinco poemas os seus autores privilegiaram os dísticos. Nestes dois grupos de poemas (estrofes em quadras e/ou dísticos), deparámo-nos, em alguns, com uma estrofe diferente das demais, constituída por um verso branco ou, no caso das quadras, por um dístico (Tabela 20), uma opção dos autores tendo por objetivo encerrar os seus poemas (cf. Anexo 13 – Documento 6, Tabela 7), aspeto para o qual foram sendo sensibilizados nas aulas sobre poesia. Por último, temos três poemas com tercetos, dísticos e versos brancos, no entanto, com alguma irregularidade na sua estrofação, o que revela uma escrita de forma mais ou menos aleatória (por exemplo: poema 2 “Os colegas da turma”, com quatro dísticos, um terceto, onze dísticos, dois tercetos – Tabela 20).

Tabela 20 - Divisão dos poemas finais em estrofes

| <b>Estrofes</b>   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b><i>Uma estrofe</i></b>   | <b><i>Quadras</i></b>   | <b><i>Dísticos</i></b>   | <b><i>Diferentes estrofes</i></b>  |
| P2<br>(6 versos)<br>P3<br>(9 versos)<br>P11<br>(6 versos)<br>P13<br>(6 versos)<br>P14<br>(5 versos) | P1<br>(2 quadras)<br>P4<br>(2 quadras+1díst.)<br>P7<br>(2quadras+1branco)<br>P8<br>(3 quadras)<br>P9<br>(1 quadra+2díst.) | P21<br>(5 estrofes: 4 dísticos+1 branco)<br>P24<br>(3 dísticos)<br>P27<br>(4 dísticos)<br>P28<br>(4 dísticos)<br>P12 | P5<br>(4 díst.+ 1 terc.+ 11 díst.+2 terc.)<br>P16<br>(5 estrofes:1 branco +3díst.+3 terc.)<br>P23<br>(5 estrofes: 1 terc.+2 díst.+1terc.+ 1branco) |



|   |   |                                       |                 |
|---|---|---------------------------------------|-----------------|
| P17<br>(7 versos)<br>P18<br>(5 versos)<br>P19<br>(4 versos)<br>P22<br>(7 versos)<br>P25<br>(7 versos) | P10<br>(2 quadras)<br>P15<br>(1 quadra)<br>P20<br>(3 estrofes: 2<br>quad.+1 dístico)<br>P26<br>(1 quadra) | (4 estrofes: 3<br>dísticos+1 terceto) |                 |
| <b>10 poemas</b>  | <b>10 poemas</b>  | <b>5 poemas</b>                       | <b>3 poemas</b> |

### c) Recursos expressivos

Passamos seguidamente a uma análise dos recursos expressivos utilizados pelos alunos nos poemas. Focámo-nos, principalmente, a nível dos recursos explorados na nossa sequência de ensino, para avaliar, justamente, os seus resultados a este nível: morfossintáticos - anáfora repetição e refrão; semânticos - a metáfora; e fónicos - rima, tipos de rima, e ritmo, extensão dos versos. No entanto, ao proceder a este levantamento, demo-nos conta de que os poemas apresentam outros recursos, que, embora não tendo sido objeto de trabalho explícito nas aulas (como a comparação, a personificação, o encavalgamento, entre outros), contribuem para o embelezamento dos textos, pelo que iremos também referi-los. Na Tabela 21, está patente um levantamento da maior parte dos recursos encontrados, agrupados nestas categorias, e que vai servindo para ilustrar mais detalhadamente o que vamos dizer. Outros recursos utilizados em menor quantidade nos poemas finais podem ser consultados no Documento 6 do Anexo 13.

Assim, a nível morfossintático, em quatro poemas podemos encontrar a anáfora (poemas 4, 7, 13 e 17), em três, a repetição de palavras ou expressões no início de versos não consecutivos (poemas 11, 19 e 21) e em dois, o uso do refrão (poema 9 e 23). Damos como exemplo do recurso morfossintático mais utilizado pelos alunos a anáfora, visível no poema “Lua” (17), em que a autora faz uma personificação da Lua, mediante o uso de adjetivação (“Lua vaidosa/Lua invejosa”). Neste poema quase todos os versos começam pela palavra *Lua*, ao estilo do poema “Inveja” de João Pedro Mésseder, estudado numa aula do Módulo 10. À semelhança do poema de autor, apenas o último verso que encerra o poema não repete a anáfora.

A nível semântico, o recurso mais utilizado nos poemas foi a metáfora, refletindo a exploração desta figura feita nas aulas do Módulo 9. Os alunos aplicaram este recurso em sete dos poemas (8, 13, 14, 16, 18, 22 e 28) para representar diferentes imagens.

Apresentamos como exemplos o poema 14 (“A despedida”), em que a autora descreve os sentimentos e atitudes que decorrem da despedida de alguém querido, terminando com a metáfora bastante expressiva “A despedida/(...)/ Fica deitada/ Sem se levantar.”, ou do poema 22 (“À noite no céu”), em que a autora estabelece analogia entre a lua imóvel no espaço e uma estátua (“E ela (a lua) está de estátua”).

Embora a metáfora tenha sido o recurso semântico de eleição dos alunos, o que se compreende, uma vez que dedicámos um módulo a este recurso expressivo (cf. Parte II Capítulo 2, parte, ponto 4.6.3.), também registámos algumas que se enquadram de forma mais direta na categoria da personificação (poemas 7, 17, 27), como nos exemplos dos poemas 7 e 27, em que se atribuem capacidades do ser humano a um animal e à lua, respetivamente (“E viu um elefante a fumar.”; “A lua diz...”).

Ainda assinalámos, em dois poemas, o uso da comparação e da sinestesia. No primeiro caso, são feitas comparações entre o comportamento de um colega e o de um bebé (“O André porta-se como um bebé.”, poema 1) e entre a brancura do panda e a brancura da neve (poema 2: “Branco cor da neve”). A sinestesia foi utilizada, de forma intuitiva, pela autora, no poema dois, através da mistura de sensações visuais e tácteis nas palavras do poema “Branco/macia/fresquinha/quentinha”.

Tabela 21 - Recursos expressivos utilizados

| <b>Morfossintáticos:</b>  |  |
|---|--|
| <b>Anáfora</b><br>P4 – “Encontra.../ Encontra”<br>P7 – “Lua / lua” (nos dois 1.ºs versos de cada estrofe) e “A lua diz que” (dois últimos versos de cada estrofe)<br>P13 - “Flor... / Flor...”<br>P17 – “Lua” no início dos versos (poema semelhante ao “Inveja” de Mésseder) |  |
| <b>Repetição</b><br>P11 – repetição da mesma palavra no início de versos (“Golfinho”)<br>P19 - repetição da palavra “Animais” no início do 1.º e 3.º versos<br>P21 – repetição de expressão no início de versos (“Era uma vez...”)  |  |
| <b>Refrão</b><br>P9 - “É isto que eu sinto por ti / É a verdade que eu vi.”<br>P23 – “Formiguinha” - “Diz que não! Diz que não!”  |  |
| <b>Semânticos:</b>  |  |
| <b>Comparação</b><br>P1 - “A Eva é alta como a erva.” - “O André porta-se como um bebé.”  |  |

P2 - “O panda” – “Branco cor da neve”

### **Metáforas**

P8 – “O Francisco é um rabisco / Começou a escamar / Até um peixe ficar.”

P13 - “Flor que murcha / Com saudade!”

P14 - “A despedida/ (...) / Fica deitada/ Sem se levantar.”

P16 - “O Franja é uma laranja.”

P18 - “O pintor João/pinta a solidão”

P22 – “E ela (a lua) está de estátua”

P28 - “O quociente / está doente.”

### **Sinestesia**

P2 – “Branco /macia/fresquinha/quentinha”

### **Personificação**

P7 – “A lua diz...”

P17 – “Lua vaidosa/ Lua invejosa”...

P27 - “E viu um elefante a fumar.”

## **Fónicos:**

### **Rima:**

#### **Cruzada**

P6

P7

P8

P9

P10

P11

P20 – alguns versos rimam (emparelhada e cruzada, mas não segue um esquema)

P26

#### **Emparelhada**

P3

P4

P5

P9

P12

P13

P16

P17

P18 – rima emparelhada (1º, 2º e 3º versos), cruzada (3º e 5º versos)

P19 – rima emparelhada (1º e 2º versos)

P21

P23

P24

P25 – rima emparelhada

P27

P28

|  |
|--|
| <b>Interpolada</b><br>P15<br>P14   |
| <b>Rima interna</b><br>P1 – (todos os versos; ex. “A Beatriz gosta de ser atriz.”)<br>P16 – “O Franja é uma laranja.”<br>P18 – rima interna (3.º verso: “com a mão no coração”, 4º verso: “a sofrer e a perder”)   |
| <b>Sem rima</b><br>P22   |
| <b>Onomatopeia</b><br>P7 – “Vum,Vum,Vum...”  |
| <b>Ritmo:</b><br><b>Extensão dos versos</b><br>P4 – na 1.ª estrofe: versos de oito sílabas métricas<br>P7 - versos curtos, seguidos de versos longos, com paralelismo na sua estrutura<br>P13 e P24 – versos curtos e regulares<br>P17 – alguma regularidade na extensão dos versos (três, quatro, seis e cinco sílabas métricas, encerrando com um de oito sílabas)<br>P18 - regularidade na extensão dos versos<br>P14 – regularidade na extensão dos versos<br>P28 – versos curtos, com paralelismo na sua estrutura (“O dividendo/ está tremendo.// O divisor/ está com dor.”) |
| <b>Encavalgamento</b><br>P3 – “O pivete é o melhor / cheiro que há no mundo”<br>P11 – “Golfinho do meu coração / que bate muito.”  |
| <b>Anadiplose</b> (Palavra Puxa Palavra)<br>P2 - “O panda preto e branco/ Branco cor da neve/...”  |
| <b>Aliteração/repetição de sons</b><br>P7 - “A lua diz que venta. / Vum, Vum, Vum... / ...”tranca / ...treta”<br>P25 - repetição da mesma palavra no verso de encerramento do poema “Mia, mia, mia e mia...”   |

Quanto ao aspeto fónico dos poemas, começámos por nos debruçar sobre a rima, tendo constatado que quase todos os alunos aplicaram rima nos seus poemas. Nessa perspetiva, contámos oito poemas com rima cruzada, dezasseis com rima emparelhada, dois poemas com rima interpolada e, ainda, em alguns poemas, rima interna (nestes últimos é utilizada em simultâneo a rima emparelhada: “O Franja é uma laranja./ O João é um bananão /que come um leão.”, poema 16). Apenas um dos poemas não apresenta rima (cf. Tabela 21).

Ainda sobre os recursos fónicos utilizados pelos alunos, podemos observar que em vários poemas os autores aplicaram algumas das noções sobre o ritmo abordadas no Módulo 6, tendo conferido ritmo aos poemas, principalmente, através da regularidade da extensão dos versos, como podemos observar, por exemplo, no poema 28, que apresenta versos curtos (com quatro sílabas métricas), acompanhados pelo paralelismo na sua estrutura (“O dividendo/ está tremendo./ O divisor/ está com dor.”), ou no poema 18, em que os versos “O pintor João/ pinta a solidão” são compostos por cinco sílabas com acentuação tónica forte na última sílaba. Verificámos que este aspeto da acentuação a contribuir para o ritmo é mais difícil de atender pelos alunos, no entanto, registam-se mais dois casos em que se pode observar esse efeito, de que é exemplo o poema 7, “A lua”, cujas estrofes são constituídas por dois versos curtos de ritmo binário, seguidos por dois mais longos de ritmo ternário “Lua branca/ Lua preta/ A lua diz que tranca/ A lua diz que treta.”). Neste caso, a extensão dada aos versos foi intencional, contudo, o ritmo dado ao poema pela acentuação foi intuitivo, o que confirma o ponto de vista de vários autores (Jean, 1989; Giasson, 2000) de que muitas das crianças têm uma perceção natural do ritmo na poesia.

Encontrámos ainda outras formas diferentes de conferir ritmo aos poemas, consistindo no encavalamento de versos, na anadiplose, ou, adotando o nome com que explorámos este recurso no ciclo de atividades que lhe dedicámos, Palavra Puxa Palavra (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 3), no poema 2 (“O panda preto e branco/ Branco cor da neve/Neve muito macia/ ...”), no uso da aliteração e/ou repetição de sons: “tranca/...treta” e “A lua diz que venta. / Vum, Vum, Vum...” (poema 7), constituindo este último, também, exemplo do recurso sonoro onomatopeia, presente nos poemas 7 e 25.

Além dos recursos acima analisados, os alunos utilizaram ainda, como formas de expressão, em alguns poemas, o diálogo (poema 11:“- Golfinho, és meu amigo, não? /- Sim! Infinito.”), discurso direto (poema 8: “-Ui! Ui! Ui! Ui! O meu sangue já flui!”) e a adjetivação (poema 19: “Animais fortes e rápidos...” (cf. Anexo 13, Documento 6, Tabela 6).

Por último, falta-nos referir um aspeto importante, que é o do encerramento dos poemas para o qual sensibilizámos os alunos ao longo das aulas sobre texto poético e em algumas atividades em particular (cf. Parte II, Capítulo 2, ponto 3). Assim, constatámos com satisfação que a maior parte dos alunos aplicou esse conhecimento uma vez que, dos vinte e oito poemas produzidos, dezanove apresentam fórmulas de encerramento. E em alguns casos o fecho do poema é feito no último verso (poema 21 – último verso: “Era uma vez, era uma vez...”), noutros, através da última estrofe (poema

14, última estrofe: “Mas as férias estão a chegar.../ E eu vou mas é brincar.”) (cf. Anexo 13, Documento 6, Tabela 7).

Da análise acabada de fazer aos poemas finais, podemos retirar algumas conclusões que passaremos seguidamente a apresentar, tendo por base a comparação com as produções iniciais, já analisadas (neste Capítulo, ponto 4.5.1), e as opções de ensino que tomámos, decorrentes dessa análise e, portanto, do diagnóstico de dificuldades dos alunos.

Assim, na escrita final de poesia para a qual pedimos a composição de poemas livres aos alunos, **muitos escolheram temáticas diferentes para os seus textos**, com base na grande diversidade de imagens propostas por nós, através do QI, para a escolha do tema. Embora, em alguns casos, tenha havido uma opção individual, uma parte significativa dos poemas aborda temáticas relacionadas com as imagens projetadas no recurso multimédia; portanto, podemos concluir que a estratégia adotada de **projetar no QI uma variedade de imagens** a título sugestivo para a escolha da temática proporciona **um bom suporte** para os alunos que, com esta ajuda, se sentem menos perdidos na procura do tema para um poema livre.

No que concerne às opções formais, os alunos deram diferente número de versos aos seus poemas, contudo, a maior parte dos poemas é de dimensão que considerámos média (com sete a nove versos). Quanto à estrofação, as opções foram, igualmente, diversificadas; não obstante, podemos observar que as estrofes que mais cativaram os alunos foram a estrofe única e as quadras. Estas diferentes opções formais a nível de versificação e de estrofação dos poemas decorreram, ao que parece, da diversidade de poemas abordados nas aulas e dos aspetos formais explorados no âmbito da sequência de ensino da poesia (cf. ponto 4.2. Caderno de Encargos do Género Poesia, deste capítulo), logo, podemos perceber que **facultar uma multiplicidade de modelos**, acompanhada da exploração com enfoque nos aspetos formais que se pretende trabalhar, **proporciona aos alunos instrumentos que lhes permitem fazer uma opção formal consciente, aplicando** nos seus poemas os modelos formais que mais apreciaram.

Os aspetos formais da versificação e estrofação conferidos pelos autores aos poemas foram observados com o objetivo de verificar se os alunos compreenderam e aplicaram nos textos produzidos os conteúdos abordados nas aulas. Nesta perspetiva, evitámos tecer qualquer tipo de avaliação qualitativa acerca das opções formais dos alunos, uma vez que não é esse o nosso objetivo, mas perceber de que forma as

atividades implementadas ao longo da sequência de ensino contribuíram para a evolução dos textos poéticos.

No que diz respeito aos recursos expressivos, a análise feita aos poemas confirmou que os alunos **compreenderam e aplicaram os diferentes recursos** explorados nas aulas através de **atividades desenvolvidas**, a maior parte das vezes, **com suporte no QI**. Além disso, para este resultado, acreditamos que tenham contribuído a **metodologia de trabalho colaborativo** e a **ludicidade** que acompanharam o desenvolvimento de muitas das tarefas sobre os recursos expressivos, colaborando para um contexto favorável a uma boa relação com a poesia, sem descurar a aprendizagem dos novos conteúdos.

A nível morfosintático, embora possamos ver aplicados a anáfora, a repetição e o refrão em diferentes poemas, registou-se uma **maior tendência** dos alunos para o **uso da anáfora**, facto que é compreensível pois foi o recurso com maior enfoque nas aulas que dedicámos a estes conteúdos da poesia (Módulo 4).

A nível semântico, verificámos que o **recurso mais utilizado** nos poemas foi a **metáfora**, o que se justifica com a abordagem que fizemos a esta figura nas aulas do Módulo 3. Da análise feita, pudemos verificar que os alunos não só compreendem a metáfora como a **aplicam com bastante criatividade** nos seus poemas.

A nível fónico, pudemos confirmar que a **rima** foi um dos recursos mais utilizados nos poemas, tendo sido aplicada em quase todos os textos de forma estruturada e **de acordo com os esquemas rimáticos abordados** nas aulas do Módulo 5. Além disso, em diferentes poemas, podemos observar uma particular atenção na escolha das palavras, atendendo não só à rima, mas também ao campo semântico do tema do seu poema.

Ainda sobre os recursos fónicos, podemos apurar que os alunos **aplicaram** algumas das **noções sobre o ritmo** que abordámos nas aulas do Módulo 6. Os participantes no estudo conferiram ritmo aos poemas, principalmente através da regularidade da extensão dos versos, mas também através da acentuação e do paralelismo da estrutura dos versos. Alguns ainda encontraram forma de conferir ritmo aos seus poemas através da estrutura **“Palavra Puxa Palavra”**, estudada num dos ciclos do nosso estudo.

Um grande número de poemas regista uma fórmula de fecho ao gosto de cada autor, o que confirma que **ênfatizar diferentes processos de encerramento de poemas** utilizados pelos autores e **sensibilizar para a importância** de conferir um fecho

aos textos tem efeitos positivos na escrita de poemas, uma vez que muitos dos alunos aplicam esse conhecimento.

Para os bons resultados que podemos confirmar através das conclusões que nos foi possível apurar, teve um papel fulcral o suporte proporcionado pelo QI para o desenvolvimento das atividades. Este recurso facultou-nos o apoio para a aplicação das nossas sequências de atividades, permitindo incluir nelas imagens apelativas, objetos de cores vivas, exercícios concretizados com a caneta de escrita para registo sobre as atividades e/ou substituindo o quadro branco, exercícios envolvendo interatividade, inserir som nas falas das personagens, inserir músicas, corrigir os exercícios em grupo/turma de uma forma mais apelativa, desenvolver a revisão textual em colaboração, registando nos textos digitalizados as correções e as propostas de alteração, entre outras.

Por conseguinte, a partir da análise feita aos poemas produzidos na atividade final de escrita no âmbito da sequência de ensino, foi-nos possível apurar que as atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo tiveram efeitos positivos no desenvolvimento de competências no domínio da escrita de texto poético e, consequentemente, na evolução dos textos escritos.

#### **4.8. A relação pessoal com a poesia – evolução (apresentação dos resultados do questionário final)**

No sentido de recolher informações que nos permitam compreender a relação dos alunos com a poesia após a implementação da sequência de ensino sobre o texto poético, ou seja, já no final do ano letivo, aplicámos novamente um questionário, muito semelhante ao que tínhamos utilizado no momento inicial, nos objetivos, nos grupos de questões, com a diferença de contemplar referências explícitas a atividades desenvolvidas nas aulas (Anexo 14, Documento 2). Desta forma, estávamos a assegurar um poderoso meio de comparação entre dois momentos temporais que balizaram o antes e o pós-sequência de ensino, programa intensivo de intervenção incidente no texto poético.

Tal como já fizemos para o questionário 1, apresentaremos os resultados da análise de acordo com a sequência dos objetivos que presidem a este instrumento. Nesse sentido, iniciaremos por apontar eventuais alterações nos dados pessoais dos participantes no estudo, de seguida apresentaremos os resultados quanto à relação dos alunos com a poesia após a implementação das atividades sobre poesia, depois



procederemos à análise dos dados sobre a leitura e a escrita de poesia e, por último, mostraremos a análise de resultados referente às aulas de poesia.

#### **4.8.1. Dados pessoais**

Dado não ter havido entrada nem saída de alunos da turma, não se registaram alterações quanto ao número e sexo dos participantes (pergunta 1). No entanto, como os dois questionários foram separados no tempo por quatro meses, verificam-se alterações a nível da idade dos alunos (pergunta 2), passando a turma a ter dois alunos de dez anos, oito de nove anos e oito crianças com oito anos. Concluímos, portanto, que há, evidentemente, uma maior maturidade dos participantes aquando da resposta ao segundo questionário. Todavia, não é o “desenvolvimento natural” dos alunos que buscamos, mas sim procurar perceber em que medida o nosso programa de ensino contribuiu para potenciar um maior desenvolvimento dos alunos numa matéria específica – a lecto-escrita do texto poético, considerando variáveis sobretudo ligadas à relação com esta matéria que foi possível os alunos (re)construírem.

#### **4.8.2. Relação com a poesia**

Em termos dos gostos dos alunos pelos suportes de leitura e de escrita e suas atitudes face à poesia (pergunta 3), indicadores da sua relação com a poesia (Tabela 22), podemos concluir que ler e escrever poesia – seja no papel seja no computador – são manifestamente atividades de que os alunos gostam, a avaliar pela concentração de respostas nos valores “Muito” e “Bastante”. Curiosamente, as discrepâncias de preferência pelo suporte papel e computador não são significativas. O diálogo sobre poesia também agradou à maior parte dos participantes. Salientamos, contudo, além destas considerações mais gerais, algumas observações:

- aumentou o número de alunos a preferir ler poesia impressa em papel (mais três alunos do que no 1.º questionário, cf. ponto 4.4.3 deste capítulo, pergunta 19). No entanto, a leitura de textos deste género textual a partir do computador é, agora, preferida por muito mais alunos (catorze, em vez dos quatro iniciais);

- em termos dos suportes de escrita, comparativamente com o primeiro questionário, embora continuemos a não verificar assimetrias significativas nas escolhas dos alunos pela escrita em papel ou no computador, aumentou significativamente o número de alunos a manifestar preferência por estes suportes de escrita de poesia, papel

e computador, em conjunto (cf. questionário 1, pergunta 22), o que leva a crer que as atividades sobre escrita de poesia desenvolvidas tiveram um efeito positivo na perspetiva dos alunos.

Tabela 22 - pergunta 3 - Em relação à poesia, gostas de:

| Escala \ Itens   | A  | B  | C  | D  | E  | F  | G  | H  |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Muito</b>   | 10 | 6  | 5  | 6  | 3  | 10 | 10 | 9  |
| <b>Bastante</b>  | 5  | 8  | 8  | 6  | 8  | 5  | 6  | 8  |
| <b>Pouco</b>   | 3  | 4  | 5  | 1  | 6  | 3  | 1  | 1  |
| <b>Nada</b>  | 0  | 0  | 0  | 5  | 1  | 0  | 1  | 0  |
| <i>Total</i>   | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Ler poesia impressa em papel<br><b>B</b> - Ler poesia no computador<br><b>C</b> - Ler poesia em voz alta<br><b>D</b> - Ouvir ler/dizer poesia ao vivo<br><b>E</b> - Ouvir ler/dizer poesia no computador<br><b>F</b> - Escrever poesia em papel<br><b>G</b> - Escrever poesia no computador<br><b>H</b> - Falar sobre poesia |    |    |    |    |    |    |    |    |

Em relação à perspetiva dos alunos sobre o que contribui para gostarem de poesia, no que diz respeito a algumas atividades que desenvolveram (pergunta 4 – tabela 23), podemos concluir que há sempre valores muito mais elevados em “muito” e “bastante” em todas as atividades, com destaque para as primeiras duas que dizem respeito a atividades frequentes de ouvir e ler poesia na aula, seguidas de atividades desenvolvidas com a poesia que envolvam novidade e realizadas no QI.

Digamos que a soma dos alunos que se distribuem pelas respostas “muito” e “bastante” totaliza a turma quase toda. Os valores de “pouco” e “nada” são residuais. Ainda assim, é de assinalar que as apresentações de poesia em PPT e as ilustrações de poemas no *Paint* não favoreceram tão substancialmente a empatia dos alunos com a poesia, tendo estes manifestado preferência pela ilustração de poemas em papel.

Algumas pistas levam-nos a pensar a utilização dos suportes “pelos suportes”. De facto, no caso do PPT e do *Paint*, são programas que têm as suas especificidades e as atividades ganham quando delas tiram partido para trabalhar objetivamente esta ou aquela competência. No nosso caso, utilizámos o PPT e o *Paint* quando nos pareceu oportuno, para levar os alunos a empenhar-se mais na escolha do poema e na sua cópia, prestando mais atenção à formatação poética, tendo em vista o objetivo de tornar os

poemas públicos, para desenvolver a vertente estética, uma vez que se pretendia fazer uma composição em que as ilustrações e as cores de fundo estivessem em harmonia com o “tom” do poema selecionado, e para desenvolver a competência da dicção, no caso dos poemas gravados.

É inegável que os valores indicadores da preferência dos alunos ainda são elevados para as atividades nestes dois recursos (PPT e *Paint*), mas ligeiramente inferiores a outros. Estes resultados para estas “tecnologias”, com todas as reservas, mas atendendo só a este contexto desta turma, sugerem a cautela com o deslumbramento que estes suportes podem, por vezes, exercer, tendo depois efeito perverso. Isto significa que, apesar de ter sido nosso objetivo aliar o ensino da poesia a potencialidades tecnológicas e ver os resultados e as especificidades desta abordagem, há elementos que fazem funcionar o programa de ensino que ultrapassam os recursos materiais (sobre estes objetivos maiores e aquilo que, a este propósito, pudemos apurar, falaremos nas conclusões).

Tabela 23 - pergunta 4 - Achas que as seguintes atividades contribuem para gostares de poesia?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>   | A  | B  | C  | D  | E  | F  | G  | H  | I  | J  |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Muito</b>   | 12 | 13 | 8  | 8  | 9  | 10 | 10 | 7  | 10 | 8  |
| <b>Bastante</b>  | 6  | 4  | 9  | 6  | 7  | 8  | 8  | 3  | 4  | 5  |
| <b>Pouco</b>   | 0  | 1  | 1  | 4  | 2  | 0  |    | 5  | 4  | 3  |
| <b>Nada</b>  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 3  | 0  | 2  |
| <i>Total</i>   | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Ouvir/ler poesia frequentemente na aula<br><b>B</b> - Ouvir/ler poesia de temas e autores variados<br><b>C</b> - Ler poemas em coro<br><b>D</b> - Ler poemas com diferentes entoações (a rir, a chorar,...)<br><b>E</b> - Ouvir/dizer poemas para os colegas<br><b>F</b> - Aprender coisas novas sobre poesia<br><b>G</b> - Fazer trabalhos sobre poesia no QI<br><b>H</b> - Fazer apresentações de poemas em PPT no computador Magalhães<br><b>I</b> - Ilustrar poemas em papel<br><b>J</b> - Ilustrar poemas no <i>Paint</i> |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

Sobre possíveis situações ou acontecimentos da vida escolar que tenham levado os alunos a gostar de poesia (pergunta 5), inferimos que foram as atividades desenvolvidas nas aulas, referidas através dos nomes de conteúdos específicos ou da

generalização “aprender mais coisas sobre poesia”, que levaram os alunos a gostar ainda mais de poesia (Tabela 24).

Ter ouvido ler um poema e gostado muito, a realização do livro (digital) de poesia e a continuidade do programa de abordagem de texto poético são situações concretas, que promoveram o apreço dos alunos por poesia.

Tabela 24 - pergunta 5 - Diz uma ou duas situações/acontecimentos da tua vida escolar que te levaram a gostar de poesia.

| Situações/acontecimentos   | N.º respostas |
|--|---------------|
| rima e tipos de rima   | 6             |
| aprender mais coisas sobre poesia  | 5             |
| rima e estrofes  | 2             |
| rima e ritmo   | 1             |
| fazer livro de poesia  | 1             |
| já gostava   | 1             |
| pintar   | 1             |
| A professora começou a fazer desde o início do ano trabalhos sobre poesia e eu gostei da poesia. | 1             |
| Quando leram um poema.   | 1             |
| outras   | 1             |

Por outro lado, os dezoito alunos confirmaram não ter havido nenhuma situação da sua vida escolar que os tivesse levado a não gostar de poesia (pergunta 6).

#### 4.8.3. Ler/escrever poesia

Sobre a preferência dos alunos pelos contextos de escrita de poesia (Tabela 25 - pergunta 7), em termos de metodologia de trabalho, tendo como ponto de referência o primeiro questionário, concluímos que aumentou o número dos que preferem a escrita colaborativa em detrimento da solitária (onze, em vez dos sete alunos iniciais; cf. ponto 4.4.4. deste capítulo, pergunta 22). Esta crescente preferência pela modalidade de trabalho colaborativo deve-se, em princípio, ao facto de várias das propostas de escrita de poesia terem envolvido alguma complexidade, daí o forte investimento em trabalho coletivo e de pares ao qual os alunos reconhecem vantagens.

Quanto a escrever em silêncio ou com música de fundo, em papel ou no computador, as respostas não apresentam diferenças significativas em relação ao

questionário anterior, merecendo estas modalidades de escrita de poesia o apreço dos alunos em proporções iguais (Tabela 25).

Tabela 25 – pergunta 7 - Na escola, como preferes escrever poesia?

| a) Na escola, como preferes escrever poesia? |                      | b) Na escola, em que ambiente preferes escrever poesia? |                            | c) Em que suporte preferes escrever poesia? |                      |
|--|----------------------|---|----------------------------|---|----------------------|
| <i>Sozinho</i>                               | <i>Com um colega</i> | <i>Em silêncio</i>                                      | <i>Com música de fundo</i> | <i>Em papel</i>                             | <i>No computador</i> |
| 7  | 11                   | 9   | 9                          | 9   | 9                    |
| 18   |                      | 18  |                            | 18  |                      |

Acerca do texto de Violeta Figueiredo, que é proposto novamente neste questionário com o objetivo de pedir aos alunos a identificação das marcas de texto poético (pergunta 8), as características de texto poético identificadas pela maior parte dos alunos no poema de Violeta Figueiredo foram (Tabela 26): a rima, o ritmo, os aspetos formais, como os versos e o facto de se tratar de um poema de uma estrofe, mas também o aspeto sonoro do poema (“soa bem”). Se estabelecemos uma comparação com as respostas da fase inicial, em que a falta de vocabulário para justificar a presença de texto poético tinha sido evidente, verificamos que os alunos dominam, agora, mais (meta)linguagem para falar de poesia, por isso todos apresentaram elementos concretos para justificar que estão na presença de um poema.

Tabela 26 – pergunta 8- Diz porque é que este texto pode ser considerado um poema.

| Justificação | N.º respostas | Justificação   | N.º respostas |
|--------------|---------------|----------------|---------------|
| rima         | 15            | bem construído | 1             |
| ritmo        | 6             | sentido        | 1             |
| versos       | 5             | soa bem        | 1             |
| uma estrofe  | 4             | leitura        | 1             |
| forma        | 4             |                |               |

Das respostas dadas acerca do que os alunos consideram importante para compreender bem um poema (Tabela 27), podemos concluir que a maior parte dos

alunos vê no hábito de ler poesia o fator mais importante para aumentar a competência da compreensão de poesia. Nesta matéria, a opinião dos alunos não se distancia muito da inicial. De facto, em aula, a leitura esteve sempre em interação com a escrita, quase sempre a produção escrita apoiada na leitura de textos mentores.

Ter imaginação também é apontado por vários alunos, enquanto conhecer o significado de todas as palavras só para alguns é decisivo para a compreensão de um poema. A maior originalidade, rapidez, desenvoltura de uns alunos a escrever comparativamente com outros é, pelos alunos, entendida, talvez, como maior ou menor “imaginação”. Já a importância da imaginação para compreender um poema, que era o que estava em causa nesta questão, é mais difícil de interpretar; talvez espelhe algum pensamento já enraizado dos alunos relativamente a identificar-se mais ou menos com os escritos poéticos.

Tabela 27 – pergunta 9 - O que achas que é preciso para compreenderes bem um poema?

| <b>Respostas</b>                                  | <b>N.º respostas</b> |
|---|----------------------|
| Conhecer o significado de todas as palavras.      | 2                    |
| Estar habituado a ler poesia.                     | <b>6</b>             |
| Fazer perguntas sobre o poema.                    | 1                    |
| Gostar do tema.                                   | 1                    |
| Ler e analisar o poema por partes, pouco a pouco. | 1                    |
| Ouvir antes alguém a ler o poema em voz alta.     | 1                    |
| Saber coisas sobre a vida do poeta.               | 1                    |
| Ter imaginação.                                   | <b>5</b>             |

Em relação às estratégias utilizadas pelos alunos para resolver a dificuldade na compreensão de um poema (Pergunta 10 – Tabela 28), embora em número inferior ao do questionário inicial (nove, em vez dos doze iniciais), quando não compreendem bem um poema, a maior parte dos alunos continua a optar pelo apoio do professor. No entanto, alguns continuam a socorrer-se de estratégias autónomas, como a consulta do dicionário ou da gramática ou colocar perguntas sobre o poema a si mesmos.

Tabela 28 – pergunta 10 - Quando não compreendes um poema, o que fazes?

| <b>Respostas</b>                            | <b>N.º alunos</b> |
|---|-------------------|
| Consulto o dicionário e/ou gramática.       | <b>4</b>          |
| Faço perguntas a mim próprio sobre o texto. | 2                 |

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Peço ajuda a um colega.   | 1 |
| Peço ajuda a um familiar. | 2 |
| Peço ajuda ao professor.  | 9 |

#### 4.8.4. Sobre as aulas de poesia

A partir da análise das respostas dadas sobre as atividades que os alunos consideram ter contribuído para aprenderem coisas sobre poesia (pergunta 11), podemos retirar várias conclusões:

- os inquiridos referem que ler poemas em livros e apreciar poemas de vários autores contribuíram significativamente para aprender coisas sobre poesia. A questão do suporte em que esta leitura e escrita de poesia têm lugar não parece ser assim tão relevante, a julgar pelo facto de a leitura de poemas em livros digitais ou em *sites* sobre poesia não ter sido tão assinalada (Tabela 29);

- a maior parte dos envolvidos é, também, da opinião de que as atividades sobre poesia desenvolvidas com suporte no QI, como ordenar poemas, assinalar e/ou classificar a rima neste suporte, assinalar as estrofes e/ou versos, e contar sílabas para descobrir o ritmo dos versos, deram um forte contributo para a sua aprendizagem sobre este género textual (Tabela 29);

Tabela 29 – pergunta 11 - Em que medida é que achas que estas atividades te ajudaram a aprender coisas sobre a poesia?

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>   | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> | <b>G</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Muito</b>   | 15       | 7        | 12       | 8        | 7        | 10       | 12       |
| <b>Bastante</b>  | 3        | 4        | 5        | 9        | 7        | 7        | 3        |
| <b>Pouco</b>   | 0        | 6        | 1        | 1        | 3        | 1        | 2        |
| <b>Nada</b>  | 0        | 1        | 0        | 0        | 1        | 0        | 1        |
| <i>Total</i>   | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       | 18       |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Ler poemas em livros<br><b>B</b> - Ler poemas em livros digitais / em <i>sites</i> sobre poesia<br><b>C</b> - Apreciar poemas de vários autores<br><b>D</b> - Ordenar poemas no QI<br><b>E</b> - Assinalar as estrofes e/ou versos no QI<br><b>F</b> - Assinalar e/ou classificar a rima no QI<br><b>G</b> - Contar sílabas e descobrir o ritmo dos versos no QI |          |          |          |          |          |          |          |

- as atividades desenvolvidas para a compreensão da anáfora, repetição e refrão, bem como a da metáfora, também realizadas com base no QI, foram igualmente consideradas pelos envolvidos um acréscimo para a aprendizagem sobre poesia (Tabela 30).

- sem exceção, todas as atividades implementadas para promover a escrita poética (a escrita de metáforas, a produção de frases poéticas a partir de palavras e/ou expressões dadas, a recriação de poemas a partir de uma estrutura identificada ou a escrita de poemas por modelo) foram apontadas pela maior parte dos inquiridos como uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos sobre a poesia (Tabela 30);

Tabela 30 – continuação da pergunta 11- a

| <i>Escala</i> \ <i>Itens</i>   | <b>A</b>  | <b>B</b>  | <b>C</b>  | <b>D</b>  | <b>E</b>  | <b>F</b>  | <b>G</b>  |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Muito</b>   | <b>12</b> | <b>9</b>  | 9         | <b>11</b> | <b>12</b> | <b>10</b> | <b>13</b> |
| <b>Bastante</b>  | <b>6</b>  | <b>6</b>  | 4         | <b>5</b>  | <b>5</b>  | <b>6</b>  | <b>2</b>  |
| <b>Pouco</b>   | 0         | 2         | 4         | 2         | 0         | 2         | 2         |
| <b>Nada</b>  | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         | 1         |
| <i>Total</i>   | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>18</i> |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Descobrir repetições em poemas (anáfora...)<br><b>B</b> - Assinalar o significado de versos e expressões<br><b>C</b> - Descobrir o significado de metáforas e ilustrar<br><b>D</b> - Escrever metáforas<br><b>E</b> - Fazer frases poéticas a partir de palavras e/ou expressões dadas<br><b>F</b> - Recriar poemas a partir de uma estrutura (ex. Pal. Puxa Palavra)<br><b>G</b> - Escrever poemas por modelo |           |           |           |           |           |           |           |

- a metodologia a pares, utilizada para a escrita de muitos dos poemas, foi apontada pela totalidade dos alunos como um fator importante para adquirir conhecimentos sobre poesia (Tabela 31). Esta avaliação, que já se podia inferir quando, neste questionário, foi registada maior preferência pela modalidade de trabalho de pares em relação ao questionário 1 (Tabela 25), confirma que os alunos reconhecem benefícios ao trabalho colaborativo, reconhecendo nesta modalidade uma forma de os ajudar a realizar tarefas de escrita com alguma complexidade. Em simultâneo, vislumbramos nestas respostas a emersão de uma diferente perspetiva dos nossos alunos em relação à escrita que deixam, progressivamente, de ver como uma atividade solitária para a encarar numa dimensão mais social;



- as atividades que consistiram em fazer *PowerPoint* para apresentar poemas aos colegas, à semelhança da análise que já tínhamos feito anteriormente acerca do contributo deste recurso para a relação com a poesia (cf. Tabela 23), foram menos apontadas como bons meios para aprender coisas sobre poesia (Tabela 31), embora ainda tenham sido assinaladas por um número considerável de alunos;

- a avaliação das atividades realizadas com recurso ao computador e no domínio da *Web*, como enviar os poemas por e-mail para a professora e a realização do livro digital, foi bastante positiva, tendo sido consideradas pela maior parte dos respondentes um importante contributo para as suas aprendizagens sobre poesia (Tabela 31).

Tabela 31 – continuação da pergunta 11- b

| <i>Escola</i> \ <i>Itens</i>  | <b>A</b>  | <b>B</b> | <b>C</b>  | <b>D</b>  | <b>E</b>  | <b>F</b>  |
|---|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Muito</b>  | <b>10</b> | 10       | <b>10</b> | <b>11</b> | <b>11</b> | <b>12</b> |
| <b>Bastante</b>   | <b>8</b>  | 4        | <b>5</b>  | <b>5</b>  | <b>6</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Pouco</b>  | 0         | 1        | 3         | 2         | 0         | 0         |
| <b>Nada</b>   | 0         | 3        | 0         | 0         | 1         | 0         |
| <i>Total</i>  | 18        | 18       | 18        | 18        | 18        | 18        |
| <b>Itens da pergunta:</b><br><b>A</b> - Construir poemas em conjunto com outros colegas<br><b>B</b> - Fazer <i>PowerPoint</i> para ler/ apresentar poemas<br><b>C</b> - Passar os poemas no computador<br><b>D</b> - Enviar os poemas por e-mail para a professora<br><b>E</b> - Fazer livros digitais com os poemas escritos<br><b>F</b> - Dar a opinião sobre as atividades de poesia |           |          |           |           |           |           |

A partir das respostas dadas à pergunta 12 (Gráfico 2), podemos concluir que houve um significativo número de atividades que mais marcaram os alunos pela novidade; são estas:

- a recriação de poemas a partir de uma estrutura identificada;
- a escrita de metáforas;
- a elaboração de *PowerPoint* para apresentação de poemas;
- descobrir o significado de metáforas;
- visitar *sites* sobre poesia;
- ver vídeos de poesia;
- contar sílabas para descobrir o ritmo dos versos;
- assinalar as estrofes e/ou versos;
- assinalar e/ou classificar a rima;
- dar a sua opinião sobre as atividades de poesia;

- construir poemas em conjunto com outros colegas;
- escrever poemas por modelo.

Praticar a leitura de poemas, assinalar o significado de versos, apreciar poemas de vários autores e fazer frases poéticas a partir de palavras e/ou expressões dadas, foram, naturalmente, atividades menos inovadoras para os alunos, uma vez que são atividades recorrentes, umas mais do que outras, no âmbito dos trabalhos com poesia com esta turma.

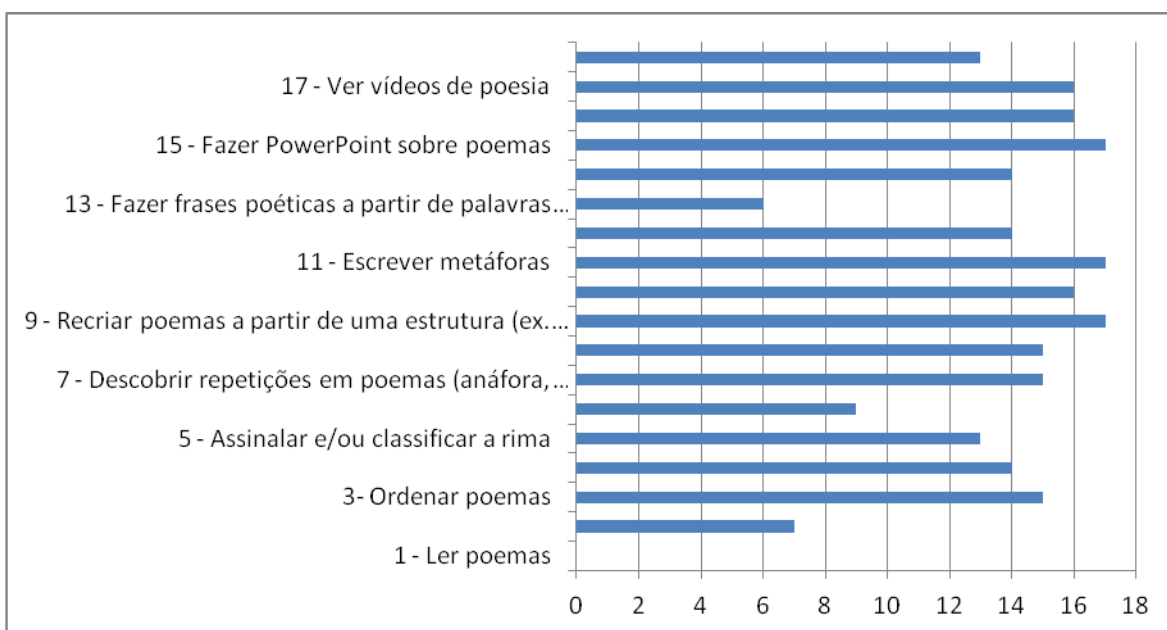


Gráfico 2 – pergunta 12 - Das atividades que realizaste, assinala as que fizeste, este ano, pela primeira vez, na sala de aula.

Sobre o que os alunos participantes consideraram ter feito de mais interessante nas aulas sobre poesia (Tabela 32 - pergunta 13), as respostas variam desde as mais genéricas às mais específicas, dando azo a um levantamento de alguma metalinguagem que dominam e utilizam para falar de textos poéticos. Assim, conseguem nomear o que acharam mais interessante, lançando mão dos termos novos que aprenderam durante a SE – anáforas, rima, metáforas, dísticos, tercetos, e o que inferimos ser a escrita de poemas.

Tabela 32 – pergunta 13 - O que fizeste tu de mais interessante nas aulas sobre poesia?

| Respostas | N.º de alunos | Respostas       | N.º de alunos |
|-----------|---------------|-----------------|---------------|
| poemas    | 5             | quadras         | 1             |
| aprender  | 6             | verso em branco | 1             |

|           |   |                      |   |
|-----------|---|----------------------|---|
| rima      | 5 | estrofes             | 1 |
| anáforas  | 4 | palavra puxa palavra | 1 |
| metáforas | 3 | ilustrar             | 1 |
| dísticos  | 3 | dividir poemas       | 1 |
| tercetos  | 1 | tudo                 | 1 |

Embora a maior parte dos alunos tenha referido não ter feito nada de menos interessante nas aulas sobre poesia (pergunta 14), houve algumas tarefas recorrentes que foram assinaladas uma vez cada uma como tendo sido “menos interessantes” (por exemplo, fazer fichas e corrigir erros). É verdade que houve determinados atos recorrentes no nosso programa de ensino, mas com intencionalidades específicas que, certamente, este(s) aluno(s) que as assinalou(aram) não entendeu(eram) ou não elege esta intencionalidade válida como critério para considerar “interessante”; talvez, portanto, se tenha baseado no caráter repetitivo de algumas dessas atividades (ou seja, para si, sinónimo de não interessante).

Para a análise da resposta à pergunta aberta sobre uma hipotética conversa com o Diretor em que os alunos deveriam dar informações sobre as aulas de poesia (pergunta 15), separámos nas respostas a informação para cada pergunta, depois agrupámo-las de modo a responder a cada uma das questões orientadoras do enunciado da pergunta.

Com base nessa organização e a partir das respostas dadas, podemos concluir que as aulas sobre poesia deram aos alunos diferentes perspetivas acerca das atividades, tendo sido, para uns, encaradas como atividades escolares em que aprenderam coisas interessantes sobre poesia, e, para outros, um divertimento (Tabela 33).

Nestas aulas, em que o professor desempenhou um papel importante, tendo prestado ajuda e dado reforço positivo aos alunos que precisavam, o que mais os marcou foi compreender a anáfora, os tipos de estrofe, os tipos de rima e praticar a escrita de metáforas. Consequentemente, os envolvidos consideraram que as aulas tinham valido a pena.

**Tabela 33 – pergunta 15 - Imagina que o Diretor chegava hoje à escola e te fazia perguntas sobre a sequência de aulas em que estudaste a poesia: O que estiveste a fazer? Que papel teve o professor? O que aprendeste que não sabias? Valeu a pena? Porquê? O que responderias ao Diretor?**

| 1- O que estiveste a fazer? |   |          |   |
|-----------------------------|---|----------|---|
| aprender                    | 6 | estrofes | 2 |

|  |   |                       |   |
|--|---|-----------------------|---|
| rima                                       | 5 | divertir-se           | 1 |
| atividades                                 | 3 | coisas interessantes  | 1 |
| poemas/poesias                             | 3 | trabalhos             | 1 |
| anáforas                                   | 3 |                       |   |
| <b>2- Que papel teve o professor?</b>      |   |                       |   |
| reforço positivo                           | 2 | um papel importante   | 1 |
| ajuda                                      | 3 | não foi muito má      | 1 |
| atividades                                 | 2 | papel de bom          | 1 |
| <b>3- O que aprendeste que não sabias?</b> |   |                       |   |
| tipos de estrofes                          | 2 | fazer poemas          | 1 |
| anáfora                                    | 3 | coisas que não sabia  | 1 |
| rima                                       | 2 | nada                  | 1 |
| fazer a metáfora                           | 2 | quase tudo            | 1 |
| ritmo                                      | 1 |                       |   |
| <b>4- Valeu a pena?</b>                    |   |                       |   |
| Sim, valeu a pena.                         | 8 | Claro que valeu.      | 1 |
| Valeu muita pena.                          | 1 |                       |   |
| <b>6- O que responderias ao Diretor?</b>   |   |                       |   |
| Pedia-lhe que lesse um poema.              | 1 | aprendi muitas coisas | 1 |
| a verdade                                  | 1 |                       |   |



## CONCLUSÃO

Como já referimos anteriormente, constituiu o objetivo do presente trabalho compreender e potenciar a relação afetiva que alunos do 1.º CEB estabelecem com a poesia e de que modo essa afetividade pode beneficiar com uma programação didática assente em determinados princípios e pressupostos, oportunamente esclarecidos, aliando-se a utilização das TIC, sobretudo do QIM nos trabalhos com poesia. Com esse fim, elaborámos um projeto de trabalho baseado na implementação de uma sequência de ensino no âmbito da aprendizagem da escrita de texto poético no 1.º CEB, inserindo-a num programa mais vasto de abordagem à poesia, e explorando as possibilidades educativas do QIM.

De facto, durante a pesquisa que levámos a cabo confirmámos a escassez de estudos empíricos sobre os dois eixos de enfoque do nosso trabalho: poesia e tecnologias, principalmente no que diz respeito ao 1.º CEB. Deste modo, tentámos construir conhecimento sobre modos de intervenção didática sobre o texto poético, suportada pelo QIM, com alunos deste ciclo de ensino.

A revisão da literatura facultou-nos argumentos em prol do ensino da poesia como um fator determinante para o desenvolvimento da criança, permitindo-nos compreender que este tipo de texto, apesar das virtualidades pedagógicas que lhe são reconhecidas, não tem, na escola, a presença que lhe é devida.

De igual modo, apesar de serem apontadas vantagens, pela literatura, ao uso pedagógico-didático das TIC, nomeadamente ao QI, a verdade é que, seja pela novidade que comporta, seja pela resistência que os professores vêm demonstrando às tecnologias em geral, conhecem-se ainda, poucos estudos acerca deste recurso numa perspetiva da sua utilização ao serviço da Didática.

Em termos de abordagem do texto poético em sala de aula, o estudo empírico que conduzimos permitiu-nos perceber que a utilização de dispositivos didáticos como a Sequência de Ensino, concebidos com a finalidade expressa de exploração de determinados tipos de texto, neste caso o texto poético, quando coadjuvados pela utilização das tecnologias, no nosso caso o QI e os recursos da *Web.2*, criam um poderoso meio de explorar várias dimensões e recursos do género textual em questão com alunos do 1.º CEB, de favorecer a criação de situações significativas de aprendizagem da escrita de poesia, de facilitar o desenvolvimento de estratégias de escrita colaborativa, de escrita por modelo ou reescrita de poemas, contribuindo para

ativar mecanismos de motivação que garantam uma forte adesão das crianças às atividades.

Para chegar a esta conclusão colaboraram as informações recolhidas através dos questionários inicial e final, aplicados no âmbito da SE, sobre os quais procedemos a uma análise em termos comparativos, com o objetivo de compreender como era a relação afetiva dos alunos com a poesia antes da implementação das atividades e como esta evoluíra após o nosso programa de ensino da poesia, de que destacamos a aplicação da SE com recurso ao QIM. Ao longo de todo o processo, ainda recolhemos e analisámos textos produzidos pelos alunos, no âmbito dos ciclos de atividades e dos módulos da SE, confirmando muitas das evidências de outros dados provenientes da observação (notas de campo) e da aplicação de várias perguntas de orientação, feitas no desenrolar dos módulos.

Assim, a partir do tratamento dos dados obtidos através dos questionários, das produções escritas dos alunos analisadas durante o processo reflexivo, da observação direta e de informações sobre a perspetiva dos alunos acerca das atividades (perguntas de orientação) foi-nos possível ir ao encontro do que almejávamos com as nossas questões de investigação e concluir que a implementação de uma sequência de ensino da escrita de poesia, desenvolvida com suporte do QIM e integrada num programa contínuo de trabalho com a poesia, tem efeitos positivos na evolução dos textos poéticos produzidos pelos alunos, bem como na relação que os alunos estabelecem com (a escrita de) texto poético. No nosso caso, embora a situação de partida evidenciasse que os alunos já demonstravam uma boa relação empática com a poesia, a verdade é que esse laço foi ainda reforçado pelo contexto favorável à aprendizagem em que se desenvolveram as atividades com poesia com suporte nas tecnologias. Além disso, pelo que nos foi dado observar na perspetiva privilegiada de professor-investigador, durante o processo de desenvolvimento das aulas, no que toca à adesão às atividades com e sobre poesia demonstrada pelos alunos, bem como pela apreciação em termos de evolução dos textos, pudemos constatar que a utilização do QIM, de facto, contribui para promover/facilitar o processo de aquisição da escrita de poesia por alunos do 1.º CEB, colaborando, em simultâneo, para desenvolver uma boa relação com a poesia, conforme passaremos a explicar.

Em termos das potencialidades do QI, bem como de outras tecnologias, aplicadas ao ensino da escrita de poesia, identificamos algumas especificidades e mais-valias na sequência do nosso estudo que agrupámos de acordo com três núcleos fortes: o apoio dado às aulas, a adesão dos alunos e o desenvolvimento de competências.

Acerca do suporte proporcionado às aulas pelo QI, identificamos, através do nosso estudo, alguns aspetos que confirmaram a sua importância enquanto tecnologia facilitadora da implementação de estratégias e do desenvolvimento das aulas, função que pode ser potencializada pela possibilidade de criação e utilização de recursos de autoria (*flipcharts*) através do *software* do QI ou de outros *softwares*.

Nessa perspetiva, salientamos a sua potencialidade de favorecer o trabalho colaborativo, na medida em que se proporciona à projeção, para o grande grupo, de documentos em formatos múltiplos, permitindo a criação de situações de diálogo em torno da apresentação de trabalhos, da análise de poemas, entre outros, uma vez que podem ser observados por toda a turma e todos podem participar. Essa possibilidade de projeção de diferentes suportes, quando aplicada em prol da realização ou correção de exercícios, proporciona, ainda, ganhos ao nível da rentabilização do tempo porque permite desenvolver qualquer uma das tarefas de forma mais rápida e clara do que as metodologias tradicionais centradas no papel, na correção oral, ou no registo dos exercícios/correções no quadro branco, *in loco*, em suma, centralizadas no professor.

Ainda na vertente de elemento facilitador de metodologias colaborativas, salientamos o seu contributo para as estratégias a nível da escrita e da revisão textual em colaboração, no âmbito das quais pode ser utilizado na sua dimensão de quadro branco, possibilitando o registo com a ferramenta “caneta”, que pode ser dupla (uma utilizada pelo professor e outra por um aluno), sobre as páginas do *flipchart*, sobre digitalizações de textos dos alunos, documentos *Word* ou outros documentos que se pretendam projetar e sobre eles trabalhar.

O estudo que desenvolvemos permitiu-nos confirmar que as vantagens acabadas de enunciar podem ser otimizadas quando são convocadas por intencionalidades específicas através da criação de recursos de autoria (*flipcharts*) com o *software* do QI ou da utilização de outros *softwares* de autoria (como, por exemplo, o *PowerPoint*). Neste sentido, o *software* facultado pelo QI permite construir bons instrumentos didáticos tendo em vista a exploração de determinados conteúdos inerentes ao texto poético, nas dimensões de compreensão e de escrita de poesia, podendo, no entanto, ser utilizado ao serviço de outro género textual ou, se quisermos, de outra área do saber.

Na nossa perspetiva de autores, tendo em conta as finalidades a que se destinam os suportes, estes poderão ser elaborados em documentos individuais, para aplicar ao serviço de um conteúdo ou de um processo (por exemplo, PPT “Palavra Puxa Palavra”), ou ser constituídos por múltiplos documentos (*flipcharts* e outros), obedecendo a uma organização sequencial (no nosso caso, a SE) verificando-se, no entanto, possível a sua



aplicação isolada para abordar, pontualmente, determinadas dimensões do género poesia.

Assim, a partir da vertente empírica do nosso estudo, podemos afirmar que os recursos multimédia elaborados para utilizar no QI representam um bom suporte para desenvolver exercícios isolados ou sequencializados de modo a atingir determinados objetivos nas aulas, podendo-se, ainda, rentabilizar uma das possibilidades do *software* ao serviço da dispensa da consulta do tradicional documento em suporte de papel - planificação de aula -, uma vez que as orientações para o desenvolvimento das estratégias podem ser incorporadas nas “Notas” de cada página do *flipchart*, permitindo, sempre que necessário, a sua consulta pelo professor, ou, pelos alunos, no caso da consulta de instruções para a realização de determinado exercício.

Além das potencialidades que vimos de reconhecer ao QI e seu *software*, apresentamos ainda outras que identificámos por termos constatado o seu contributo para o bom desenvolvimento das aulas, das quais destacamos a facilidade de integração e de manuseamento de vários materiais nos *flipcharts*. Desta possibilidade que o *software* oferece salientamos a utilidade da inserção no suporte da aula (*flipchart*) de imagens, textos, ou trabalhos digitalizados (com as vantagens que já lhe reconhecemos atrás a nível do trabalho colaborativo), mas também o interesse da inclusão de vídeos e ficheiros de som com benefícios ao nível da demonstração, da exemplificação e da criação de situações de exploração da voz (gravação da recitação de poemas), e ainda apontamos a importância da introdução de *links* e/ou hiperligações na página do *flipchart* que tornam exequível o acesso a sites a partir do QI (desde que se disponha de ligação à Internet), aliando a essa possibilidade a vantagem de trabalhar para e com o grande grupo, o que torna possível a monitorização quer ao nível da orientação de processos, quer tirando dúvidas que podem ser partilhadas por vários alunos.

De referir ainda as múltiplas ferramentas e recursos proporcionados pelo *software* do QI, nomeadamente, a nível de objetos, cores, ações e outros recursos do *browser* que podem ser utilizados, em simultâneo, contribuindo para a valorização dos recursos multimédia em proveito do desenvolvimento de múltiplos exercícios, como, por exemplo, de enfatização de determinado(s) aspeto(s) que se pretende explorar, no nosso caso, nos poemas, de relação entre partes, de descobrimento (possibilitando a descoberta de um conceito, tornando-o visível com a “lupa mágica” ou a “tinta mágica”, dois recursos do *software*), ou de estratégias indutoras ao reconhecimento da implicação de determinados processos no assunto em estudo.

Em relação ao contributo das outras tecnologias utilizadas no âmbito do nosso estudo, nomeadamente, os recursos da *Web*, *email* e livro digital, foram recursos que aplicámos com finalidades diferentes, por isso, a nossa análise incide sobre eles de pontos de vista diferentes.

O *email* foi um recurso utilizado no nosso estudo como o meio privilegiado de fazer chegar os textos escritos e outros trabalhos à professora, tendo-se confirmado o seu contributo para a consecução das atividades, com ganhos ao nível da economia de tempo, uma vez que permite ao professor obter os trabalhos finais em pouco tempo útil. Este recurso também foi otimizado na aplicação do segundo questionário, tendo os alunos acedido ao inquérito *online* a partir do *link* enviado por nós para os seus *emails*. No entanto, embora não tenha sido a nossa finalidade, detetámos várias vantagens decorrentes do uso deste serviço *online* que incidiram a nível de todo o processo de composição dos *emails*, nomeadamente, no que diz respeito à anexação de documentos, mas também à seleção do assunto de abertura do *email*, para a qual se convoca a capacidade de síntese, e na elaboração da mensagem escrita, com ganhos para a exploração de conteúdos inerentes a este género textual. Ainda se tornaram evidentes as suas vantagens ao nível das interações que promove, uma vez que este recurso foi utilizado pelos alunos com intencionalidade comunicativa, trocando múltiplas mensagens entre si e entre si e a professora, fora do âmbito do envio de poemas.

Elegemos o livro digital para o nosso programa com o objetivo de criar uma situação significativa de escrita de poesia, estabelecendo a finalidade, para os poemas finais, da criação e publicação *online* de um livro digital. A sua elaboração confirmou as potencialidades que este recurso proporciona ao nível da motivação para as tarefas de escrita: os alunos aprimoraram-se mais na atividade de escrita, na procura de palavras para rimar, na produção de poemas “divertidos”, na composição dos desenhos, tendo em vista a sua finalidade comunicativa – disponibilizar o livro *online*, para outros meninos poderem ler os seus poemas. No entanto, embora todo o processo de elaboração do livro tenha sido desenvolvido no QI, na presença dos alunos, não podemos considerar que se tenha contribuído para desenvolver nos alunos competências que lhes permitam criar os seus próprios livros digitais, por ter sido uma ação isolada, assumindo apenas o valor relativo à demonstração do processo.

Da aplicação do computador pessoal dos alunos, Magalhães, salientamos o desenvolvimento de competências ao nível da utilização do processador de texto e do *PowerPoint*, da facilitação das tarefas de escrita, de reescrita (na revisão textual), ou de escrita final, passando os poemas a limpo, com ganhos a nível das competências

gráficas exploradas através da necessidade de conferir a devida formatação aos poemas, respeitando a divisão em versos e estrofes. Em relação ao *PowerPoint*, destaca-se a construção de apresentações em PPT, podendo ser aplicadas a qualquer assunto com vista à sua exposição oral, no nosso caso, proporcionando o suporte para a apresentação de poemas.

Intencionalmente, guardámos uma vantagem para o fim desta enumeração de potencialidades das TIC, por ser comum ao desenvolvimento de todas as tarefas com recurso às tecnologias: o seu importante contributo ao nível da motivação dos alunos que se materializa numa boa adesão às atividades desenvolvidas com recurso ao QI, bem como às outras tecnologias.

Embora já se adivinhasse uma boa receptividade dos alunos às atividades desenvolvidas com recurso às tecnologias em enfoque no nosso estudo, uma vez que essa é uma perspetiva confirmada pela numerosa literatura em torno do assunto, no nosso caso, a adesão evidenciada pelos alunos face às atividades suportadas pelas tecnologias foi também garantida através de diferentes fatores que contribuíram para os bons resultados obtidos. Assim, tendo em conta as informações obtidas pelos questionários, a observação direta suportada pelas notas de campo, e as respostas intermédias dadas pelos alunos acerca das atividades, pudemos confirmar que um fator de peso para a adesão às atividades desenvolvidas com as tecnologias foi o carisma lúdico que lhes atribuímos, servindo-nos para isso de recursos de índole diferente.

Dado estarmos a dissertar sobre as valências das tecnologias e a adesão que despertam nos alunos, começámos por apontar as potencialidades de que nos servimos para conferir uma componente lúdica às atividades. Assim, conseguimos esse efeito através da conjugação de diferentes possibilidades dos *softwares* utilizados, *PowerPoint* e *ActiveInspire*. Um dos elementos fundamentais que contribuíram para a ludicidade das atividades foi a *boneca Rimita*, que utilizámos em todas as atividades, através da qual eram veiculadas as instruções. Tendo em conta a faixa etária dos participantes (oito anos), a *Rimita* tornou-se “uma amiga” com quem interagiam, efeito conseguido pela possibilidade de inserção de ficheiros de som nos recursos multimédia, sendo ela “quem” dava o mote das atividades, “quem” propunha os exercícios, que estava presente ou escondida, consoante a etapa da aula, ... elementos utilizados para captar a atenção da criança, para a divertir, e, em simultâneo, rentabilizados com outras finalidades em prol da compreensão e aplicação de noções inerentes ao texto poético.

A componente lúdica foi igualmente conseguida através de recursos como *ordem e rotas de entrada de objetos, animações e sequencialização de ações*, no caso do

*software PowerPoint*, que comprovaram ser muito vantajosos para promover a compreensão de processos inerentes à escrita poética, podendo também ser rentabilizados em favor de outros géneros. Outro fator que se confirmou ter contribuído bastante para a ludicidade das atividades foi a inserção de elementos interativos nos exercícios, como respostas de *feedback* imediato, possível com o *software* do QI, através de elementos sonoros, de conectores inteligentes, ou ainda de contentores que apenas aceitam os elementos corretos. O elemento interativo provou, no nosso estudo, colaborar para aumentar a motivação dos alunos, o que se concretizou numa boa adesão à participação nos exercícios realizados no QI, permitindo, em simultâneo, ganho de tempo útil de aula, uma vez que a correção da tarefa é promovida imediatamente através do *feedback* que é dado pelo suporte (*flipchart*).

Não podemos deixar de reconhecer, ainda, o proveito a nível da adesão dos alunos, que advém do jogo, estratégia a que recorremos para a realização de algumas atividades apoiadas pelas tecnologias. Por conseguinte, constatámos que a implementação de estratégias envolvendo o jogo, com suporte no QI, permitiram desenvolver exercícios condutores ao reconhecimento de elementos que contribuem para o ritmo em poesia e à aquisição de conhecimentos no âmbito da rima, acrescentando às atividades todos os benefícios a nível da motivação e da adesão às atividades proporcionados pelo jogo.

Como já aqui dissemos, a todos os recursos tecnológicos que vimos de apontar potencialidades didáticas, são devidos reconhecimentos em termos de colaboração para o trabalho com poesia, possibilitando uma abordagem integrada de novos conteúdos do texto poético, através de exercícios indutores à descoberta de noções, promovendo, depois, estratégias de confirmação, recursos que proporcionaram, em simultâneo, o desenvolvimento da competência compositiva.

Nesse sentido, pudemos implementar determinadas estratégias, graças à colaboração dos recursos tecnológicos, que nos permitiram conduzir os alunos em atividades de desconstrução de texto orientadas, promovendo a compreensão da noção de ritmo, a identificação de diferentes tipos de rima, e, em simultâneo, a compreensão da relação entre as palavras e o assunto dos poemas, com vista a conferir rima aos poemas, mas também a compreensão de outros recursos expressivos próprios da poesia, como é o caso da anáfora, repetição e refrão. Os alunos aderiram com prazer a essas atividades, integrando os conhecimentos abordados nos seus procedimentos escriturais, mostrando que adquiriram as noções trabalhadas e são capazes de as aplicar nas atividades de escrita poética, como podemos verificar na produção final de poemas.

Tendo em conta todo o anteriormente exposto, as tecnologias utilizadas no âmbito do presente estudo revelaram-se promotoras da aquisição de conhecimentos sobre poesia e do desenvolvimento de competências de escrita poética, tendo contribuído para fortalecer os laços afetivos dos alunos com a poesia.

Contudo, não podemos deixar de referir outros aspetos que fizeram este programa de ensino funcionar, independentemente das TIC.

Também contribuiu para a forte adesão dos alunos em relação às atividades uma criteriosa seleção de textos mentores, no âmbito da SE. Norteámos a nossa escolha de textos mentores, que estiveram na base da maior parte das atividades desenvolvidas, pela procura de temáticas adequadas aos interesses dos alunos, o lúdico, os animais, jogos de palavras, entre outras, temas de acordo com o preconizado pela literatura, e também pelas características dos textos que pretendíamos explorar com vista a constituírem-se em referenciais para a escrita dos alunos. De facto, verificamos que a escolha do texto pode ser um poderoso instrumento ao dispor do professor e em favor do sucesso das atividades, uma vez que nos foi dado observar que os textos mentores, no âmbito da SE, inserida no programa de ensino da poesia, contribuíram para uma boa adesão dos alunos às atividades, na medida em que apresentaram temáticas do seu interesse, proporcionaram situações lúdicas de exploração do texto poético, oferecendo, ao mesmo tempo, bons modelos dos conteúdos em estudo.

Quer através dos textos mentores, quer através do carácter lúdico que conferimos às atividades, o divertimento foi um fator que os alunos apontaram para terem gostado das atividades com poesia e, também, pelo qual se mostraram sempre recetivos a todas as atividades.

Em diferentes momentos do programa de ensino da poesia, recolhemos opiniões que são favoráveis à dimensão lúdica do trabalho desenvolvido, embora os alunos também tenham apontado outros aspetos que contribuíram para fortalecer os seus laços afetivos com a poesia. Um dos aspetos referidos por mais alunos foi ter gostado de trabalhar em grupo, nomeadamente de escrever em pares. A sua avaliação das atividades vai ao encontro da nossa perspetiva acerca das metodologias de trabalho colaborativo adotadas, que, também do nosso ponto de vista, favoreceram as situações de aprendizagem da escrita poética, entre outras, permitindo aos alunos, numa primeira fase, trabalharem mais amparados pela colaboração com os pares, para, depois de adquirida uma certa segurança na escrita, se aventurarem em processos de escrita individual, dando azo à criatividade. A escrita colaborativa contribuiu para a realização de

pequenas conquistas em termos de escrita poética, proporcionando às crianças uma maior confiança em si próprias e no que sentem que são capazes de escrever.

A monitorização do professor, nestas situações, assume um papel muito importante, na medida em que há um esforço por agrupar os alunos estrategicamente de modo a que um aluno com mais dificuldade e um melhor aluno possam entreajudar-se no desenvolvimento das atividades em colaboração, o que permite minimizar as dificuldades e atenuar eventuais diferenças qualitativas entre os textos produzidos.

Outra dimensão do trabalho colaborativo que consideramos ter-se revestido de grande importância no âmbito do programa de ensino da poesia que implementámos foi a das interações verbais, que se tornaram possíveis nas múltiplas dinâmicas de diálogo promovidas em torno dos trabalhos de grupo, da revisão textual, da realização dos exercícios ou no comentário aos poemas lidos/ditos/escritos. Estas reflexões em grupo revelaram-se positivas porque evidenciavam uma crescente capacidade de os alunos participarem construtivamente nas situações de diálogo/comentário, nas atividades de revisão textual, serem capazes de propor alterações, justificando-as, mobilizando, para isso, uma linguagem comum sobre os géneros poéticos, o que evidencia resultados ao nível da aquisição de conhecimentos e da afetividade e adesão à poesia e às atividades.

Por conseguinte, as metodologias de trabalho colaborativo aplicadas foram um fator que colaborou para que o nosso programa de ensino da poesia resultasse da melhor forma.

Um fator identificado pelos alunos para terem gostado das aulas sobre poesia foi a novidade que caracterizou, em geral, o nosso programa de ensino e, em particular, muitas das atividades desenvolvidas com o texto poético. Assim, os participantes afirmaram ter gostado “de aprender coisas novas” sobre poesia e de “ter experimentado...”. Ao longo das sessões sobre poesia, as múltiplas atividades apelando ao seu envolvimento e participação, incluindo algumas situações de ensino/aprendizagem centradas nos alunos, tiveram efeitos positivos ao nível da sua relação com a poesia e a expressão que utilizaram foi a forma encontrada para se referirem a essas situações. Eles declararam ter gostado de experimentar fazer o exercício “x” no QI, de experimentar dizer para a turma os poemas que escolheram, de experimentar construir metáforas, de experimentar escrever poemas em grupo e de os ler para os colegas, de comentar os poemas dos colegas, ... Embora várias das razões apontadas sejam indissociáveis das tecnologias, através das quais fizemos chegar aos alunos muitos dos novos conteúdos a trabalhar, o que nos interessa desta sua avaliação é que ela corrobora que são favoráveis à aprendizagem da poesia atividades que fogem

à rotina dos exercícios propostos pelo manual para explorar o texto poético, como é o caso das atividades que desenvolvemos no âmbito da SE.

O que vimos de apresentar leva-nos a refletir sobre a importância dos instrumentos didáticos a que já nos referimos anteriormente, embora da perspetiva do papel das tecnologias, convocando-os aqui, novamente, para reconhecer o seu contributo para os bons resultados deste programa de ensino da poesia. Assim, os recursos didáticos elaborados para a implementação das atividades foram, em muito, responsáveis por esses resultados, mas não podemos esquecer-nos que lhes está inerente o poderoso dispositivo didático-pedagógico no âmbito do qual foram produzidos - a SE. Adaptada para o fim a que nos propusemos – o ensino da escrita de poesia -, os recursos didáticos produzidos no seu âmbito proporcionaram aos alunos meios para realizar as tarefas de escrita, contribuindo positivamente para se diluir a assimetria habitual entre os “bons alunos” e os “mais fracos”, uma vez que todos conseguiram concretizar as atividades de escrita poética, surpreendendo-nos muitas vezes pela positiva. De salientar, ainda, que estes recursos didáticos estão aliados a algumas ações preconizadas pela SE, que fomos conseguindo pôr em prática, e que recursos e ações terão, portanto, contribuído fortemente para os resultados positivos obtidos. Assim, desses modos de ação, destacamos: o aprofundamento de conhecimentos do professor acerca do género em estudo, um bom diagnóstico da turma na escrita de texto desse género (texto poético), contributos que nos permitiram desenvolver as atividades, conduzindo os alunos a “ler com olhos de escrever”, a trabalhar aspetos específicos ao longo dos módulos e a ir aferindo paulatinamente resultados, bem como a ir fazendo sínteses intermédias, o que permite a professores e a alunos verificar a evolução do seu trabalho. Este é um dispositivo no âmbito do qual também é favorecida a verbalização acerca do processo de escrita, na medida em que promove o diálogo sobre os conteúdos específicos e os critérios para escrever um bom texto do género em causa. A SE também incentiva a que se estabeleça uma finalidade comunicativa para os textos, apontando para uma escrita preferencialmente ligada a práticas sociais, contribuindo, desta forma, para uma maior motivação para a escrita. Não dispensando uma forte mediação do professor pelas dinâmicas de interação que promove, a SE também se assume como um dispositivo impulsionador da escrita em colaboração, modalidade que, aliada à verbalização conseguida e à construção de uma “(meta)linguagem comum sobre o género”, proporciona uma maior segurança na escrita, com já aqui dissemos.

Reservámos para o fim um elemento que, embora já tenha sido referido pontualmente acerca do trabalho colaborativo, consideramos ter dado um importante



contributo para o desenvolvimento de todo o processo de implementação do programa, que é o aspeto da monitorização constante da professora na dinamização das atividades e do reforço positivo dado aos alunos com o objetivo de lhes transmitir sentimentos de segurança em relação à escrita, que acreditamos tenham contribuído para estimular a boa relação dos participantes no estudo com a poesia.

Não podemos deixar de referir, por último, um aspeto da maior importância para o sucesso do nosso estudo que foi o carácter continuado do programa - com efeito, uma das respostas obtidas no questionário final reflete, na primeira pessoa, o processo de implementação do programa continuado de abordagem do texto poético dinamizado com esta turma e o seu êxito em termos da promoção de uma boa relação dos alunos com a poesia: *"A professora começou a fazer desde o início do ano trabalhos sobre poesia e eu gostei da poesia."*

Depois de apontadas as diferentes dimensões e potencialidades que foram convocadas no nosso trabalho em favor do ensino da poesia, concordamos que as tecnologias são instrumentos poderosos ao nosso dispor, e que, no nosso caso, contribuíram para facilitar o processo de aquisição da escrita poética, no entanto, não funcionam só por si. Não basta haver recursos disponíveis com múltiplas potencialidades, para se tornarem instrumentos didáticos. Ambos (recursos e respetivas potencialidades) têm que ser chamados a colaborar com os objetivos do professor para confluírem para um fim comum: o ensino, no caso do nosso estudo, o ensino da poesia.

Depois de enumeradas as conclusões finais que foi possível apurar a partir do nosso estudo, estamos cientes de que um fator que colaborou para o bom desenvolvimento do programa, que foi o nosso duplo papel de professora e investigadora, também lhe atribui, em simultâneo, algumas limitações, uma vez que sentimos necessidade, em diferentes situações, de manter um certo distanciamento afetivo – nem sempre fácil de atingir - que nos permitisse ver com objetividade, de modo a poder analisar e interpretar as situações com vista a identificar aspetos das nossas aulas e das atividades a melhorar.

Outra limitação que reconhecemos ao nosso estudo reside no conhecimento sobre a relação dos alunos com a escrita (poética): esta relação (quer com a escrita, em geral, quer com a escrita poética, em particular) desenvolve-se em vários contextos – escolares e extraescolares; porém, na caracterização que promovemos ao longo do estudo, e na análise da evolução que esta relação dos alunos com a escrita poética sofria, atendemos necessariamente a dados escolares, uma vez que não tínhamos por objetivo considerar



dados extraescolares. Assim sendo, apontamos esta “limitação” mais por se poder constituir em pista de investigação:

- de que modo esta relação positiva com a escrita e leitura de poesia, verificada em contexto escolar, é incorporada nas vivências pessoais, nos contextos extraescolares livres dos alunos... isto é, houve uma forte adesão da pessoa inteira, uma adesão identitária de tal maneira forte que os alunos levam a poesia para fora da aula? Procuram-na? Produzem textos poéticos fora da aula? Requisitam, pedem para lhes comprarem livros de poesia? Neste sentido, poderemos, pela nossa parte, explorar e incentivar a escrita extraescolar livre – partilhar experiências de escrita, tornando evidente que a escrita livre fará parte da vida de alguns – a escrita poética em particular -, deixando em aberto a liberdade e a possibilidade de os alunos mostrarem as suas criações.

Uma vez que continuaremos a trabalhar com estes alunos mais um ano letivo, seria interessante investigar se esta relação favorável com a leitura e escrita de poesia teve consequências noutras “frentes” da vida escolar. Poder-se-ia fazer uma retrospectiva e analisar a evolução dos alunos noutras áreas, tendo em vista um conhecimento mais aprofundado da sua relação com escrita, em geral, com a escola e o saber. Também poderíamos procurar identificar, no âmbito da escrita requerida noutras circunstâncias escolares, como se manifesta a adesão destes alunos: se já sentem o escrever como reescrever, se sentem que é preciso saber mais para poder controlar melhor a qualidade dos seus textos, se possuem critérios que lhes permitam controlar essa qualidade e acusam a segurança de o conseguir fazer. Em suma, intentaríamos perceber se a maneira como trabalhamos com os alunos – muitas vezes, desenvolvendo SE’s, escolhendo textos mentores, promovendo análises de textos, incentivando a verbalização conducente a maior consciencialização escritural, a colaboração, apostando numa forte mediação, elaborando sínteses parciais e finais, ...- é suscetível de favorecer a relação com a escrita, estejamos a trabalhar seja que género textual for. Portanto, continuaremos a investir em modos de trabalho que respeitem assim a complexidade e recursividade da escrita – noutros géneros textuais -, e poderíamos analisar como esta relação com a escrita evolui em géneros de texto diferentes: uns com existência mais no social (por exemplo, textos de opinião), outros com uma existência mais escolar (por exemplo, sínteses em Estudo do Meio).

Também seria interessante conduzir um estudo de modo a saber se a aplicação deste mesmo programa de abordagem do texto poético por outro(s) professor(es) do 1.º CEB, que lecionasse(m) a alunos do mesmo ano de escolaridade dos participantes deste

estudo, teria resultados idênticos aos obtidos no âmbito do nosso programa de ensino da poesia. Esse(s) professor(es) aplicaria todos os materiais produzidos no âmbito do nosso estudo, procurando seguir os mesmos procedimentos que seguimos... Uma forma possível de concretizar esta investigação seria um estudo mais extensivo, um projeto na fronteira entre formação, investigação e intervenção, que permitisse divulgar este programa de ensino da poesia, transformando-o numa ação de formação sobre ensino da poesia (eventualmente acreditada). Os professores implementariam durante um ano o nosso programa de abordagem do texto poético e essa intervenção seria analisada mediante a recolha de textos iniciais e finais, de um questionário inicial e final aos alunos e, por exemplo, de um relatório dos professores. Obviamente que os alunos e os contextos seriam outros, mas o nosso interesse não era atender a estas variáveis, mas sim a uma outra que acreditamos poder influenciar bastante o ensino de um professor: a sua relação com a escrita, em geral, e com a leitura e escrita de poesia, em particular. Assim, íamos interessar-nos por dados que nos dessem conhecimento suficiente sobre esta relação dos professores com a poesia para podermos interpretar os resultados do programa de ensino, de preferência com os próprios professores, à luz deste referencial.

Quando iniciámos esta dissertação, fizemos votos de, com este trabalho, poder dar um pequeno contributo para a construção de saberes em Didática, proporcionando a validação de dispositivos didáticos para a abordagem do texto poético, e, quem sabe, talvez colaborar para uma perspetiva docente mais favorável ao trabalho com poesia. Em relação ao primeiro, terá sido, em princípio, um objetivo demasiado ambicioso, tendo em conta as limitações do estudo que referimos. Em relação ao segundo, acreditamos que, através do presente estudo, tenhamos contribuído para a validação de instrumentos didáticos adequados à abordagem do texto poético. Em relação ao último, reiteramo-lo, acrescentando que esta experiência de abordagem da poesia proporcionou momentos tão ricos e tão intensos que imprimiram em quem os vivenciou na primeira pessoa o desejo de dar continuidade às atividades envolvendo poesia com alunos do 1.º Ciclo, até porque, devido à natureza dinâmica da relação com a escrita (poética, em particular) - relação que evolui, se modifica,... -, estes ganhos não são definitivos, sendo necessário continuar a investir num ensino que não perca de vista este referencial da relação com a escrita, aferindo e pugnando pela motivação, por boa adesão... procurando praticar um ensino que seja dirigido ao aluno como pessoa, que se empenha porque percebe o que está a fazer e lhe reconhece algum sentido. Quer isto dizer que esta abordagem procura a complementaridade de conhecimentos e afetos – existe maior aprendizagem quando há afetos implicados.

E terminamos o nosso trabalho com este objetivo em mente. Dar sequência à abordagem poética com estes e com todos os nossos alunos e talvez, quem sabe, continuar o trabalho investigativo, mas tendo em vista possíveis novos enfoques de investigação, como delineámos.

## BIBLIOGRAFIA PASSIVA

- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Porto: Edições ASA.
- Alegre, M. (2000). *Obra Poética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 3 · m a i / a g o 07, (Retirado em 12/07/2012 de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>), pp. 51-64.
- Amaral, F. P. d., Reis, C., Andrade, E. d., Martins, F. C., Gastão Cruz, G. R., Buescu, H. C., et al. (2002). A Poesia no Ensino. *Revista Relâmpago*, nº 10.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education*, 52, 154-168. (Retirado em 05/02/2011 de: <http://www.etpe.gr/>).
- Antunes, F., & Lemos, F. (2006a). *Escrita na Palma da Mão - Actividades de Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, F., & Lemos, F. (2006b). *Trampolim 3º ano - Manual de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, S. V. d. S. (2010). *A utilização das TIC na motivação e exploração da leitura: a poesia de Álvaro de Campos no 12º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Apperson, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (Eds.). (2006) *Computers & Education* 47 (2006) 116-126. (Retirado em 15-09-2012 de: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)).
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho.
- Azevedo, F., & Souza, R. J. d. (2012). Poesia e Formação de leitores. In *Géneros textuais e Práticas Educativas*. Lidel
- Azevedo, F. F. d. (2003). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. *Actas do I Encontro Internacional*.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita - Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Bastos, R. S., & Mendes, O. (2009). *Palavras que Voam: leituras da obra literária de João Pedro Mésseder*. Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordons, G. (2007). VIULAPOESIA.COM, una web para cambiar actitudes hacia el género poético. *Miradas Y Voces. Poesia i Educatió. Universitat de Barcelona*.
- Borges, H. (2009). *Escrever com Poesia*. Acção de Formação de Formadores do PNEP PowerPoint de apresentação da Sessão sobre Texto Poético. Núcleo do PNEP de Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Brito, C. (2006). *Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif* (Vol. 3(3)): Calidoscópio.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... O texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Canvat, K., & Legros, G. (1997). Enseigner La Poésie Moderne? *Pratiques*, nº 93.
- Cardoso, I., & Pereira, M. L. Á. (2008). Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture. *Écritures sans frontières. B. Céleste. Suresnes, Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés(INS HEA)*, 177-186.
- Cardoso, I., & Pereira, M. L. Á. (2007). O Aluno - Sujeito, a escola e a escrita. O Eu - Jovem e o Outro - Aluno. In A. Editores (Ed.), *Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 174-187). Porto.
- Cardoso, M. I. A. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carlos, L. A. (1999). A Poesia Portuguesa do Século XX e o Problema do seu Ensino, Incidências. *Edições Colibri*, nº 1.
- Carvalho, A. A. (2006). Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. *Ozafaxinars*, 8.
- Carvalho, A. A., & Aguiar, C. A. (2010). *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto* (1ª ed.). Santo Tirso.
- Charlot, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva. Florianópolis*, 20 (n.Especial), p. 17-34.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Charlot, B. (Ed.). (1995). *Relações das crianças de classes populares com a escola e o saber*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Cosem, M. (1980). *O Poder da Poesia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. d. (2010). *Muitas Ideias, um Mar de Palavras: propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Universidade do Minho, Braga.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 355-380.
- Coutinho, C. P. (2009). ITC in Education in Portugal *The Iefai University Press*
- Drew, W. F., Olds, A. R., & Olds Junior, H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos*. Plátano Editora.

- Dupain, P. D. M. (2005). Digital Story Book Projects 101: How to create and Implement Digital Storytelling Into Your Curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*.
- Editora, P. (Ed.). *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*. (2012). Porto.
- Elias, M. (2007). *Lengalenga dos Nomes*: Oficina do Livro.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- Folhas, R. C. R. L. (2010). *Formação de professores de ciências sobre Quadros Interactivos em regime de bLearning*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Franco, J. A. (1998). *A Poesia Como Estratégia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaskins, R. (2012). *Notes About Inventing Powerpoint - The PowerPoint Quadranscentennial edition* Vinland Books
- Giasson, J. (2008). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeurs Itée.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: an empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology*, vol. 32, nº1, 5-20.
- Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico*. Doutoramento Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2008a). Saber escrever... para narrar através de uma sequência didáctica. *Palavras*, 33, 87-94.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2008b). Saber escrever... textos informativos no 1.º ciclo: uma sequência didáctica. *Palavras*, 32, 95-104.
- Guedes, T. (1993). *Palavromanias - A Poesia e a Aula de Português*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições ASA.
- Guernsey, L. (2001). PowerPoint Invades the Classroom. *NEW YORK TIMES (TechnologySection)* (Retirado em 29/07/2012 de <http://www.nytimes.com>).
- Gupta, P. (2007). Whiteboards Bringing Interactivity in Education. *digital Learning" - Learning Through ICTs*, 7.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In Oxford:Elsevier (Ed.), *Writing and Motivation* (Vol. Volume 19, pp. pp. 1-14): In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing*.
- Hodge, S., & Anderson, B. (2007). Teaching and learning with an interactive whiteboard: a teacher's journey [Versão Electrónica]. *Learning, Media and Technology*, 32:3, 271 - 282. (Retirado em 30/09/2012 de <http://dx.doi.org/10.1080/17439880701511123>)



- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jesus, A. (2010). *Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem do Inglês*. Universidade do Minho, Braga.
- Jolibert, J. (1992). *Former des Enfants Lecteurs et Producteurs de Poèmes*. Paris: HACHETTE Éducation.
- Junior, B., & Coutinho, C. P. (2007). *A Problemática Dos E-Books: Um Contributo Para O Estado Da Arte*. Paper presented at the 6ª Conferencia Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI).Pg.106-111, Vol. 2. Orlando, EUA. Julho.,
- Junior, J. B., Lisboa, E. S., & Coutinho, C. P. (2008). *Livros Digitais: Novas Oportunidades para os Educadores na Era Web 2.0*. Paper presented at the Universidade do Minho.
- Kanvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres: pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: DeBoeck Duculot.
- Lausberg, H. (1993). *Elementos de Retórica Literária (trad. Rosado Fernandes)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lebrun, M. (2004). *Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française: Analyses de pratiques*. Paper presented at the 9º colloque de l'AIRDFI.
- Lemos, F., & Antunes, F. (2007). *Trampolim 4 º ano - Manual de Língua Portuguesa* Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, C. d. G. (2011). Utilização dos e-books no processo de ensino e de aprendizagem *Universidade de Aveiro*.
- López-Vázquez, A. R. (2008). Didáctica De La Poesía: Objectivos, Actividades Y Gestion de Aula En Educación Primaria. *Glosas Didacticas, Revista Electrónica Internacional, Nº 17*.
- Lousada, D. (2012). *Escultor de Palavras: inventar palavras já inventadas*.
- Magee, W. (2009). *Como Escrever Poemas*. Porto: Texto
- Marli, A. A. D. E. (1984). Estudo de Caso: seu Potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa, 49*.
- Mattar, J. (2009). Interatividade e Aprendizagem. In E. Pearson (Ed.), *Educação a Distância: o Estado da Arte* (pp. 112-118). S. Paulo.
- Meirinhos, M. (2011). *Utilização de Quadros Interactivos Multimédia numa Escola do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança Bragança.
- Melo, I. M. P. d. S. e. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Universidade do Minho, Braga.
- Mendes, R. S. B. d. O. (2009). *Palavras que Voam: leituras da obra literária de João Pedro Mésseder*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Miller, D., Averis, D., Door, V., & Glover, D. (2005). How can the use of an interactive whiteboard enhance the nature of teaching and learning in secondary mathematics and modern foreign languages? - Final Report [Versão Electrónica]. *ICT*

- Research Bursary © Becta 2005. (Retirado em 09/01/2012 de <http://scholar.google.pt/scholar>)
- Miller, D., Glover, D., & Averis, D. (2005). *Developing Pedagogic Skills for the Use of the Interactive Whiteboard in Mathematics*. Retirado em 09/01/2012 de: <http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/>
- Miller, D., Glover, D., Averis, D., & Door, V. (2005). The interactive whiteboard: a literature survey [Versão Electrónica]. *Technology, Pedagogy and Education*, Volume 14, pages 155-170. (Retirado em 29/09/2012 de: <http://www.eric.ed.gov/>)
- Moore, A. (2001). Interactive whiteboards - a luxury too far? . *Teaching ICT* 1, 2, 52-57.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Nolen, S. B. (2007). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. In Oxford:Elsevier (Ed.), *Writing and Motivation* (Vol. Volume 19, pp. pp. 241-255): In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing*.
- Nunan, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.
- Oers, B. v. (2009). Redescobrir Vigotsky - A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. *Noesis Nº 77, APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância*.
- Oliveira, L. d. C., & Costa, M. B. d. A. (2004). *Miradas Literárias: leituras de Textos Brasileiros*. Retirado,
- Oliveira, R. M. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Porto: Cordão de Leitura.
- Pereira, E. G. (2012). TIC na Educação: desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0 [Versão Electrónica]. *Inovação na Educação com TIC*. (Retirado em 29/08/2012 de: <https://comunidade.esepib.pt/ieTIC>)
- Pereira, L. A. (2006). Discursos sobre o Lugar do Literário no Desenvolvimento das Crianças. *Atas do 2º Congresso Internacional Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário*.
- Pereira, L. A. (2005). Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: Programmes, Projets, Théories et Pratiques. *Repères, nº 32*.
- Pereira, L. A. (2004). Ler e escrever na escola "primeira" (e como) de pequenino se pode ser leitor e escritor. *Calidoscópio Vol. 02. Nº 01*.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2002). *Leitura Literária e Ensino da Língua Escrita - notas para a construção de um dispositivo didáctico-pedagógico na fronteira*. Paper presented at the In M. C. Ragel, R. G. Gomez, M. M. Moreno, B. U. Marchi & J. V. Prieto (Eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI*, *Actas do VI Congreso da Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.(pp. 221-233).
- Pereira, L. Á. (2000). *Sequência didáctica*. Porto: Porto Editora: In Lamas, Estela Pinto Ribeiro (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal.



- Pereira, L. A., & Barbeiro, L. F. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In UFPE (Ed.), *Leitura e produção de texto* Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Pereira, L. A., & Barbeiro, L. F. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2012). *A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores*. Aveiro: L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), O ensino de diferentes géneros textuais - IV Encontro de reflexão sobre a escrita. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a Escrever Com Os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (submetido) Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche.
- Pereira, S. C. F. (2007). *Efeitos de uma Sequência Didática em Textos Escritos no 1º CEB - O Relato*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pires, S. M. B. (2009a). As TIC no Currículo Escolar. *EDUSER: revista de educação*, Vol 1(1).
- Pires, S. M. B. (2009b). *Interesses das crianças na utilização autónoma do computador*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ribeiro, J. M. d. O. (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade De Coimbra.
- Rocha, F. M. d. C. (2007). *A produção de textos dramáticos na educação básica: um estudo com alunos do 4º ano*. Tese de Mestrado, Universidade de aveiro, Aveiro.
- Rosário, E. M. C. (2010). *Aprendizagem da Escrita Através da WEB 2.0 - Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., Lucio, P. B., Murad, F. C., & Garcia, A. G. Q. (Eds.). (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MCGRAW HILL - ARTMED.
- Silva, E. Q. R. e. (2004). *Miradas literárias: leituras de textos brasileiros*. Alagoas: EDUFAL.
- Silva, V. A. e. (1994). *Teoria da Literatura* (Vol. 8ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Silva, V. d. A. e. (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14, pp. 23 a 31.

- Sorin, N. L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire: leur dimension interprétative. *Université du Québec à Trois Rivières*.
- Sousa, C. M. d. (2000). Falar de poesia? Uma certa perspectiva ou a sonda no espaço extraceleste. *Relâmpago - Revista de Poesia*, nº 6.
- Sousa, D. N. d. (2011). Investigação qualitativa. *Disciplina de Investigação em Educação, Mestrado em Didática*. Universidade de Aveiro.
- Spínola, T. M. G. (2009). *A utilização do quadro interativo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem - Impacte do projecto "O Quadro interativo multimédia na RAM"*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Sublet, F. (1979). *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français - Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM 1* (Vol. 5). Toulouse.
- Swope, S. (2004). *Eu Sou Um Lápis : um professor, os seus alunos e o seu mundo de histórias* (L. Filipe, Trans.). Lisboa: Sinais de Fogo.
- Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. *As implicações das TIC no ensino da língua*. DGIDC.
- Vicente, C., & Melão, N. (2009). A adopção do quadro interativo pelos professores de matemática do 3º CEB: um estudo empírico nas escolas da Guarda [Versão Electrónica]. *Educação Formação e Tecnologias*, vol. 2(2), 41 a 57. (Retirado em 29/09/2012 de: <http://eft.educom.pt>).
- Voss, D., Keefe, D. D., Willett, J. D., Lanius, C., & McDonald, K. (2004). PowerPoint in the Classroom [Versão Electrónica]. *Cell Biology Education - A Journal of Life Science Education*, v.3(3). Retirado em 29/09/2012 de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC520839/>).
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo & J. C. Neto, Trans. 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

## BIBLIOGRAFIA ATIVA

- Andrade, E. d. (1999). *Aquela nuvem e outras*: Campo das Letras.
- Baptista, A. (2008). *OS Cavalos a Correr*. Porto: Trinta por uma linha.
- Baptista, A., Mangas, F. D., Ribeiro, J. M., Soares, L. D., Higino, N., Franco, J. A., et al. (2009). *Verso a Verso - Antologia Poética*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Canela, M. (2008). *É Limpinho!*: Papa-Letras.
- Cardoso, C. (2003). *Textos populares- Rimas*. Porto: Everest.
- Carvalhas, M. L. (2003). *Animais... e muito mais*. Everest Editora.
- Carvalho, B. (2008). *O rabo do esquilo*. Lisboa: Texto.
- Coelho, A. (1994). *Jogos e rimas infantis*. Porto: Ed. ASA.
- Elias, M. (2007). *Lengalenga dos Nomes*: Oficina do Livro.

- Fanha, J. (2010). *Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas*: Texto Ed.
- Faria, R. (2010). *O Livro Negro das Cores*: Bruaá Ed.
- Figueiredo, M. V. (2009). *Animais Selvagens*: Cinco Letras.
- Guillén, N. (2006). *Sapinho e Sapão*. Porto: Arca das Letras.
- Higino, N. (2010). *Versos Diversos*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Infante, L. (2004). *Poemas pequeninos para meninos e meninas*: Edições Gailivro.
- Letria, J. J. (2009). *O Hospital das Letras*: Portugália Ed.
- Letria, J. J. (2008). *Corpos celestes*. Lisboa: Texto Ed.
- Letria, J. J. (2006). *O Amor o Que é?*: Ambar.
- Letria, J. J. (2003). *A Casa da Poesia*. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J. (2003). *Porta-te bem*. Porto: Ambar.
- Letria, J. J. (2003c). *Versos para os Pais lerem aos Filhos em Noites de Luar*. Porto Ambar.
- Letria, J. J. (2000). *O que eu quero ser...* Porto: Ambar.
- Magalhães, Á. (2009). *O Brincador*. Ed. ASA.
- Magalhães, M. - (2009). *O ciclo do mel*: Edições Gailivro.
- Mésseder, J. P. (2009). *O g é um gato enroscado*: Caminho.
- Mésseder, J. P. (2008). *A canção dos Piratas*: Editorial Caminho.
- Mésseder, J. P. (2004). *Breviário da Água*: Livros do dia e da noite.
- Mota, A. *Livro da Lengalengas 2*: Gailivro.
- Moutinho, J. V. (2004). *O livrinho das lengalengas - Tradições Populares Portuguesas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Neves, M. C. (2009). *O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*: Caminho.
- Neves, P. T. (2007). *Histórias de Patente com Tenente e Outra Gente* Caminho.
- Perafita, A. (2009). *Vou Morar no Arco-Íris*. Porto: Gailivro.
- Perafita, A. (2007). *Histórias a rimar para ler e brincar*. Lisboa: Texto Editores.
- Reis, A. (1993). *A mão cheia de Sonhos*. Odivelas: Europress.
- Ribeiro, J. M. (2010a). *Algazarra de Versos*. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. (2010b). *Poemas para Brincalhar*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Ribeiro, J. M. (2010c). *Soletra a Letra*. Porto: Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M. (Ed.). (2010d). *rondel de rimas para meninos e meninas*. porto: Trinta por uma Linha.
- Rocha, N. (1990). *Verso aqui, Verso acolá - Antologia para jovens*. Lisboa: Plátano Editora.

- Soares, L. D. (2010a). *Abecedário Maluco*. Porto: Civilização Editora.
- Soares, L. D. (2010b). *Brincar com as palavras*. Porto: Civilização Editora.
- Soares, L. D. (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrado, A. (2009). *O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias*: Civilização Ed.

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro